

Introdução

As rápidas e intensas mudanças verificadas nas sociedades actuais implicam, necessariamente, que os cidadãos adquiram um desenvolvimento pleno das habilidades da leitura e da escrita de forma a poderem desenvolver-se nas mais diversas áreas do saber, acompanhar de perto as evoluções e caminhar rumo à especialização e aprofundamento dos conhecimentos.

Daí que o ensino da leitura e da escrita, a nosso ver, constitui a grande preocupação para as escolas, e quiçá para todos os intervenientes implicados no processo educativo, uma vez que a aquisição dessas competências é a condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Contudo, nota-se ultimamente um número considerável de alunos que manifestam dificuldades na aquisição das referidas competências.

Nos últimos tempos, mais concretamente dos anos noventa para cá, constata-se um declínio no que diz respeito às aptidões da leitura e da escrita e é comumente ouvir isso por parte dos professores dos mais diversos níveis do ensino e da própria sociedade em geral.

Foi isso que nos despertou a ideia de, como professor que somos e engajados no sistema educativo, escolher *“Estratégias de Superação das Dificuldades da Leitura e Escrita na II Fase do Ensino Básico em São Miguel: O Caso do Pólo Nº II de Veneza”* para o nosso tema de estudo, cuja finalidade última é contribuir com algumas estratégias de superação nessa área de estudo. Após de termos compreendidos e analisados algumas causas que concorrem para dificuldades na aquisição das referidas competências, inventariamos e sugerimos um conjunto de métodos e técnicas que, segundo estamos em crer, se forem aplicados poderão, perfeitamente, contribuir para o sucesso do problema em estudo.

Após a escolha do tema definimos os objectivos norteadores do nosso estudo e traçámos as estratégias metodológicas que nos vão ditar todos os passos a ter em conta durante a execução do assunto em apreço. Assim, o presente trabalho tem como objectivo geral, “conhecer as causas que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da 2ª Fase de Ensino Básico do Pólo nº II de Veneza, bem como as estratégias de superação”. E mais especificamente visa “identificar as causas das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no supracitado Pólo; reflectir sobre as mesmas; reconhecer o papel dos intervenientes directos (professor e coordenador/supervisor) na superação dos alunos com essas dificuldades e, por último, propor algumas estratégias de superação”.

Para a realização do presente trabalho, utilizámos o instrumento – questionário anónimo de auto-preenchimento dirigido aos professores que leccionam a 2ª fase do Ensino Básico, alunos da referida fase (3º e 4º anos de escolaridade) e pais e/ou encarregados de educação do Pólo nº II de Veneza.

Outras metodologias adoptadas vão desde consultas e selecções bibliográficas que têm uma certa afinidade com o tema; elaboração de fichas de leitura; pesquisas quantitativas e comparativas com base nos questionários dirigidos aos professores do Pólo em questão, aos alunos, pais e/ou encarregados de educação; tratamento e cruzamento dos dados recolhidos e, por fim, a redacção final do texto.

Ainda no que diz respeito ao trabalho de campo consideramos como população alvo os intervenientes do processo ensino-aprendizagem do Pólo N° 2 de Veneza, sendo escolhidos 32 pessoas de entre as quais 11 pais e/ou encarregados de educação, 15 alunos da 2ª Fase do Ensino Básico e 6 professores da mesma fase. A nossa selecção foi aleatória, tendo sido considerada uma amostra de 10% dos pais e/ou encarregados de educação, num universo de 110, 10% dos alunos da 2ª Fase, num universo de 150 e, 100% dos professores da 2ª fase do Ensino Básico.

Relativamente à escolha da amostra dos pais e/ou encarregados de educação, tivemos o privilégio de contar com a disponibilidade de alguns que estão mais ligados à escola e cuja presença é mais notória pelos professores. Na amostra dos alunos fizemos uma escolha aleatória nas suas turmas, distribuindo-lhes o questionário e orientando-os no seu preenchimento.

Para apurar todos os resultados, recorreremos a Microsoft Excel, onde nos foi possível fazer o tratamento das informações, apresentar gráficos que nos permitiram conhecer a realidade do Pólo nº 2 de Veneza no que diz respeito as dificuldades de Leitura e da Escrita nos alunos da 2ª Fase.

Em termos de estruturação convém salientar que o trabalho comporta três capítulos para além da Introdução, da Conclusão, da Bibliografia e dos Anexos, sendo:

No capítulo I – Enquadramento Teórico, no qual fazemos referências aos antecedentes da educação em Cabo Verde e, nesta perspectiva, destacamos o ensino da língua portuguesa como herança colonial.

No capítulo II – Ensino da Leitura e da Escrita, tentámos ali centralizar o nosso tema de estudo e procurámos, acima de tudo, as possíveis causas das dificuldades da leitura e da escrita, igualmente traçámos algumas estratégias de superação dessas dificuldades seguidos de

alguns métodos e modalidades do ensino da leitura e da escrita, sem esquecer da relação pedagógica que deve estabelecer durante o tal acto.

No capítulo III e último – O Ensino em S. Miguel, especificámos o nosso campo do estudo, fazendo a caracterização do Pólo N° II de Veneza e a amostra dos resultados práticos do trabalho de campo.

Em suma, são estes e outros pressupostos que constituem o corpo do nosso trabalho e que levámos em consideração para o desenvolvimento do mesmo. Esperamos ter cumprido os objectivos traçados para o estudo da temática em questão e que as nossas modestas sugestões sirvam de subsídios para a superação das crianças com dificuldades da leitura e da escrita. Temos a consciência de não esgotar o tema em apreço devido a amplitude e a complexidade do mesmo, acrescidas das exigências impostas pelo Regulamento da Elaboração do Trabalho Científico que impõem nesse nível (Bacharelato). Entretanto, é uma pista que lançamos nesse campo de estudo que poderá ser aprofundada por qualquer um e nós mesmos, devido à forte motivação, tencionamos retomar esse assunto futuramente a um nível superior.

Capítulo I

1. Enquadramento Teórico

1.1. A Educação em Cabo Verde

A educação em Cabo Verde iniciou-se com o período colonial português, que por suas características passou por várias vicissitudes, assumindo-se, deste modo, os paradigmas impostos pelas mudanças sociais, económicas, culturais e políticas, fundamentalmente. Entretanto, de momento, ressaltamos o factor religioso e económico, sem ignorar os outros, para evidenciar a génese da educação em Cabo Verde.

Assim, fazendo uma retrospectiva histórica, no sentido de encontrar a génese da nossa educação, é de dizer que, sendo Portugal um Estado essencialmente Católico e Cabo Verde sua colónia descoberta em 1460 e povoada em 1462, segundo reza a tese oficial dos descobrimentos marítimos portuguesa¹, nota-se uma certa preocupação de carácter religioso ao lado dos interesses económicos. Aliás, os factores económicos e religiosos foram dois instrumentos determinantes da colonização, que se impuseram por meio da Cruz e da Espada, respectivamente. Logo, havia uma toda preocupação em expandir a fé cristã nas terras descobertas e, sendo por isso, a formação dos cleros nativos, um imperativo, na medida em que serviam de mestres do povo das ilhas na ministração de ensino das primeiras letras e gramáticas e, sendo este (povo) instruído, ainda que não em massa, podiam colaborar ou integrar a administração colonial.

Corroborar a nossa posição uma documentação imprecisa, que encontramos no nosso arquivo pessoal, que referindo-se à política educacional do Governo-geral Português diz-nos que

“em 1525 as autoridades portuguesas procuraram dar uma base mínima ao ensino no arquipélago, este é exclusivamente consagrado à formação do clero. Só em 1740 se procura criar uma instituição destinada ao público: a 2 de Janeiro foi

¹ De entre vários historiadores cabo-verdianos mandar cf. ANDRADE, Elisa. *As Ilhas de Cabo Verde: Da «Descoberta» à Independência Nacional (1460 – 1975)*. Éditions L'Harmattan. ISBN. Paris. 1996. p. 32 a 44.

nomeado um mestre de gramática para a ilha de Santiago. E, em 1773, as autoridades locais pediam a designação de um mestre de leitura escrita em latim “para ensinar o povo”.

Esta descrição, para nós, foi muito precisa e explícita, de certo modo, o que pretendíamos. Portanto a educação de então, sem margem para dúvidas, era assegurada pela Igreja Católica.

Importa-nos, nesta parte contextualizativa da nossa temática, referir-nos sobre a educação no contexto colonial, da qual herdamos muito dos seus preceitos, que se centrava basicamente na realidade metropolitana², mais de que isso, uma educação ao serviço dos interesses da potência colonial portuguesa e, portanto, defensora da ordem instituída. Aliás, este sistema educativo caracterizava-se por:

- Uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objectivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas;
- Uma educação alienada porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, logo inadaptada às condições físicas, geográficas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde;
- Uma educação altamente selectiva a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade da defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa;
- Uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana;
- Um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social;
- Uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula desligada da comunidade.
- (...)

Foram por estes princípios que nortearam o Sistema Educativo Colonial Cabo-verdiano, para não alastrar o caso para as outras colónias. Também não é menos verdade que foram estes mesmos princípios que exaltaram o ânimo de Amílcar Cabral, para aquando da efervescência da Luta pela Libertação Nacional, já num discurso proferido na Organização das Nações Unidas (ONU), em 1969, contestava o Sistema de Ensino Colonial, responsabilizando-o pela alta taxa do analfabetismo e do elevado número de crianças sem acesso à escola.

² Metropolitana “da metrópole ou a ela relativo. (...) [Sendo Metrópole] nação, relativamente às suas colónias ou províncias ultramarinas.”. Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionários Editora. Porto. Porto Editora. 2004. Atendendo à definição do conceito “metropolitana” e sendo Cabo Verde, primeiro uma Colónia e depois uma Província Ultramarina Portuguesa, então, a educação na época em questão visava um estudo vincado na realidade metropolitana devido ao desfasamento dos conteúdos então leccionados com a realidade do país.

É assim que algumas medidas educacionais foram levadas em consideração pelo governo de então, ainda que demagogicamente, no sentido de atenuar as denúncias feitas. Logo, foram instituídas a escolaridade obrigatória a partir dos 6 anos³, que a nosso ver, é para justificar as estatísticas do ensino; “aumentou-se” o número de escolas primárias em todas as ilhas; houve também a extinção do exame de admissão ao Liceu, facilitando o acesso ao ensino secundário.

Entretanto, a educação cabo-verdiana só veio enraizar os seus conteúdos curriculares na época que abrange a I República aos nossos dias.

A esse respeito a investigadora Maria Manuela nos fez a seguinte alusão:

“Se no período colonial os métodos de ensino pedagógicos utilizados, o conteúdo das disciplinas, o fim da educação e a utilização do português como língua de ensino, contribuíram para transformar a escola num local de selecção social, com a independência a educação atinge uma nova dimensão e é entendida como um instrumento de transformação das estruturas e relações sociais, favorecendo o desenvolvimento e a coesão do país”⁴.

Ainda sem fugir da linha de ideia da investigadora referida e no sentido de precisar melhor esse assunto recorremos a um documento do II Congresso do PAICV, citado por Bartolomeu Varela, referindo que

“com a conquista da independência Nacional, a educação atinge uma nova dimensão como instrumento activo de transformação das estruturas e das relações sociais e de conversão das mentalidades, numa perspectiva de integração nos processos de desenvolvimento global e harmonioso do país.”⁵

Com isto queremos dizer que com a independência nacional preconizou-se a implantação progressiva de um novo sistema de ensino consentâneo com os objectivos da Reconstrução Nacional, isto é, a liquidação da miséria, da elevação progressiva de nível de

³ Ainda até “por ocasião da Independência Nacional existia a chamada pré-primária, de 1 [um] ano, que tinha como objectivo principal assegurar a propedêutica (preparação) das crianças para o ingresso no ensino primário propriamente dito. A classe pré-primária, frequentada por crianças com 6 anos de idade, era ministrada pelos mesmos professores do ensino primário.” VARELA, Bartolomeu L. *Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas* (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de Educação). Praia. 2004. p. 8.

⁴ AFONSO, Maria Manuela. *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Ed. Spleen. 2002, p. 125; 126.

⁵ Cf. VARELA, Bartolomeu L. *Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas*. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de Educação). Praia. ISE. 2004. p. 8.

vida e a libertação de todas as formas de exploração e independência visando criar uma pátria livre, independente e progressiva⁶.

E como tal, o novo Sistema de Ensino passará a assentar as suas bases nos seguintes princípios, que o define e caracteriza:

- Da universalidade da educação, isto é a educação passa a ser acessível a todos os membros da sociedade;
- Da integração da educação no processo de desenvolvimento nacional;
- Da funcionalidade da educação – esta deve integrar a teoria e a prática, ligar o trabalho intelectual ao manual; deve proporcionar conhecimentos, promover atitudes e desenvolver competências necessárias à vida;
- O reforço da identidade cultural;
- Promover a formação integral e permanente do indivíduo numa perspectiva universalista;
- Formar consciência ética e cívica do indivíduo;
- Fomentar a participação das populações na actividade educativa.

Já na II República consoma-se a separação partido/estado, adaptando-se o funcionamento do Estado e, por consequência, do sistema educativo à circunstância de Cabo Verde passar a ser um “Estado de Direito Democrático”, cuja actuação se processa na base da legalidade instituída por órgãos de soberania saídos de eleições pluralistas (sistema de multipartidarismo)⁷.

1.2. O Ensino da Língua Portuguesa como Herança colonial

Pelo historial da educação em Cabo Verde (como foi descrita no ponto anterior) pode-se compreender que ela foi uma herança colonial portuguesa, não só pelo pioneirismo histórico da descoberta e da colonização por este, mas também pelas primeiras estruturas de ensino educacional traçada nas ilhas do arquipélago em questão.

Aliás, segundo Ângela Domingues, *“a estrutura institucional implantada em solo caboverdiano teve o seu modelo na organização administrativa adoptada pelos portugueses para os*

⁶ Para um conhecimento mais aprofundado do assunto mandar conferir VARELA, Bartolomeu L. In op cit. p. 8.

⁷ Cf. Iden; Iben. p. 11.

*diferentes arquipélagos atlânticos.”*⁸ Da frase citada pode-se ainda depreender que houve um transplante de tudo o quanto é necessário de outras paragens para o arquipélago, desde pessoas, instituições e os demais recursos indispensáveis a garantir uma boa organização/administração do referido espaço⁹.

Sendo assim, e como forma de testificar a nossa posição, seria justo evocar o padre Fredrico Cerone, que nos aponta para o bispo D. Frei Francisco da Cruz como sendo:

*“homem dinâmico, conhecido por homem santo, leccionava latim no Paço a alguns meninos pobres, no intuito de os formar padres. (...) Já em 1555 uma provisão do Rei autorizava a abertura, na Ribeira Grande, de uma escola de latim e mora. Como se tratava de externato e portanto insuficiente, abria o bispo, no referido ano de 1570, um verdadeiro Seminário, que aliás por dificuldades financeiras e de pessoal só durou até 1594. (...) O bispo D. Frei Francisco da Cruz (1547 – 1571) leccionava os ignorantes na sua própria residência e chegou a ter como alunos um filho de um rei sape (Serra Leoa) e os dois primeiros escritores cabo-verdianos: André Álvares Almada e André Donelha.”*¹⁰

Estamos em crer que por estas descrições podemos provar, que o ensino da língua portuguesa¹¹ em Cabo Verde, e não só, mas em todas as colónias portuguesas da África, do Atlântica, da América do Sul e da Índia, foi um legado colonial português. Mais do que isso os indígenas eram obrigados a falar a Língua Portuguesa, como sendo um vector de comunicação entre brancos e negros (já particularizando o caso especificamente para Cabo Verde), ignorando, deste modo, a língua materna. A esse respeito, por exemplo, de entre várias documentações, podemos transcrever um trecho do texto do manual da época, mais precisamente de um manual “para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário”, que nos mostra claramente a nossa alienação cultural face a metrópole:

“Quando a língua portuguesa é ensinada às populações nativas, os modos de dizer, a construção sintáctica e a própria clareza fonética habitua o espírito a

⁸ DOMINGUES, Ângela. Administração e Instituições: Transplante, Adaptação, Funcionamento. In: ALBUQUERQUE, Luís de e SANTOS, Maria Emília Madeira (coordenação). *História Geral de Cabo Verde vol. I*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde, Praia/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa. 2001. p. 41.

⁹ A esse respeito, por exemplo, mandar cf. ÈVORA, José Silva. As Ilhas de cabo Verde no Contexto das Interinfluências Culturais: Santiago e S. Vicente nos Séculos XV e XIX. In: AFRICANA, Revista N° 6. Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais da Universidade Portucalense. 2000. p. 160.

¹⁰ CERONE, Frederico. História da Igreja de Cabo Verde: Subsídios. Mindelo. 1983. p. 22.

¹¹ É bom referir que a Língua Portuguesa derivou-se do Latim, senão vejamos: “*Os cidadãos romanos que se espalhavam pelos territórios conquistados eram sobretudo os soldados, comerciantes e empregados do Estado, os quais falavam uma linguagem popular, própria das classes menos instruídas – o chamado latim vulgar. Assim será este latim de cunho popular que irá estar na origem das línguas locais, entre elas o português. Além do latim vulgar havia ainda o chamado latim erudito – que era, não só falado, mas também escrito. Era a língua usada pela gente culta*”. PINTO, José M. de Castro. Gramática de Português. Lisboa. Plátano Editora. 1999. p. 79.

pensar de um modo mais próprio das culturas de origem europeia do que outras culturas.”¹²

A Língua Portuguesa era pois, um instrumento utilizado no ensino, na catequização dos “negros” e na própria relação do dia-a-dia, por mais simples que pareça, entre os senhores (brancos) e os negros, normalmente escravos. Ou seja, a acção de ensinar a ler e a escrever tinha como propósito a catequização e promoção da aprendizagem da língua aos escravos, bem como a aprendizagem de algumas profissões que passou a ser designado por ladinização de escravos. Foi com esse propósito que, *“fundaram escolas de primeiras letras a onde se dedicava ao ensino da leitura e da escrita, doutrina cristã, gramática e princípios da moral cristã.”¹³*

Isto equivale dizer que no reino e nas províncias ultramarinas, inclusive Cabo verde, circulavam os catecismos¹⁴ em latim, espanhol e português, que de entre os quais os em português eram mais acessíveis ao clero com formação menos exigente. Deste modo, os mesmos tratam do que é necessário e importante para o ensino das coisas da fé cristã, que é também boa para a vida.

Portanto, os métodos adoptados no ensino da leitura e da escrita nessa época, baseavam-se essencialmente nas **perguntas e respostas em sabatinas**, em que se criava a emulação e o entusiasmo entre os jovens que reflectiam na comunidade, apoiando-se na cartilha de doutrina que continha cânticos e orações apropriadas e que permitia participar em toda assembleia cristã. Por conseguinte, a acção do catequista dirigia-se especialmente às crianças tendo sob responsabilidade a aprendizagem da doutrina e das primeiras letras, sabendo que não havia estruturas autónomas para essa missão.

Já, a partir de toda essa resenha histórica da nossa educação, não nos parece difícil evocar a Ribeira Grande de Santiago de Cabo Verde como sendo um dos primeiros focos educacionais do arquipélago cabo-verdiano, acolhendo ou tendo como primeiros educadores ou mestres de ensino os jesuítas, os bispos, os párocos e entre outros educadores, e dali se alargou as suas bases territoriais para outras paragens ou freguesias, sem esquecer do prestigiado Seminário de S. Nicolau, votado a formação dos cleros e dos quadros

¹² RUAS, Henrique Barrilho; VIDAL, Frederico Pery e BARRETO, Mascarenhas. *História de Portugal. Portugal História e Geografia*. Tomo II. Lisboa. Empresa Tipografia Casa Portuguesa. S/d.

¹³ Ver. SEMEDO, Manuel Brito. *A Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877e 1975*. Praia. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). 2006. p. 106.

¹⁴ “Catecismo significa forma de instrução que se ensina nas escolas e igrejas e segundo a palavra s de Deus posto através de perguntas e respostas sobre os princípios da vida cristã”. SANTOS, Maria Emília Madeira e SOARES, Maria João. *A Igreja, Missionação e Sociedade*. In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.) *História Geral de Cabo Verde*. Volume II. Lisboa. Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga. Praia. Instituto Nacional de Investigação Cultural. 2001.P. 488.

administrativos coloniais¹⁵. E, nesse sentido, a Freguesia de S. Miguel, hoje Concelho, não foi uma excepção.

Para terminarmos esta parte que enquadra o tema em estudo julgamos pertinente deixar aqui expressas algumas informações que consideramos relevantes para a sua análise. Para tal, começaremos por dizer, a título conclusivo, que o ensino foi introduzido no solo cabo-verdiano pela acção missionária do século XV, remontando, assim, à história do arquipélago. Esse ensino foi, primeiramente, de carácter individualizado e informal assegurado pelos missionários (jesuítas, se assim entendemos), bispos, padres e entre outros educadores, nas suas residências ou nas localidades dos povoados (dos ditos escravos), passando pelas instituições, de carácter religiosa (os Seminários) e estatal (desde as escolas primárias aos liceus). Ora, não basta dizer que nessa relação pedagógica o ensino da língua da metrópole (o português) foi uma evidência, assumindo-se cada vez mais o carácter da formalidade, desde então até à actualidade, já que o crioulo, língua de carácter informal, até ainda não constitui um mecanismo pedagógico, isto é, não é ensinada nas escolas.

É a partir deste facto que pretendemos registar alguns legados procedentes do antigo sistema colonial aplicados, ainda hoje, no ensino da “Língua Portuguesa”, que vai desde a sua metodologia de ensino de “iniciação da leitura e da escrita e do cálculo, por serem acessíveis aos professores, que as podiam aplicar sem grandes dificuldades à generalidade da população letrada, aos textos não necessariamente longos, o que facilitava a apreensão dos conteúdos programáticos essenciais, priorizando, assim, a memorização. Igualmente se extraíram ilações positivas do antigo sistema nos manuais de língua portuguesa, que dava grande importância à agora chamada “educação para valores” (valores morais, éticos e cívicos)¹⁶. Portanto, estamos em crer que a partir dessas resenhas, ainda que modestas, conseguimos explicitar que a introdução ou mesmo Ensino da Língua Portuguesa no solo cabo-verdiano foi uma arquitectura portuguesa, passando desde o seu carácter informal à formal do período colonial e desenvolvido, de acordo com a realidade do país, durante a I e a II Repúblicas.

¹⁵ Ninguém duvidará do impacto do Seminário S. Nicolau na formação dos cleros e dos quadros administrativos cabo-verdianos. No entanto, por hora, não pretendemos enumerar as suas contribuições na estruturação e desenvolvimento socio-económico, político e religioso/cultural de Cabo Verde, senão uma menção a seu respeito como foi referido.

¹⁶ Cf. VARELA, Bartolomeu L. Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de educação). Praia. 2004. p. 8.

Capítulo II

2. O Ensino da Leitura e da Escrita

A leitura e a escrita fazem parte integrante do sistema geral da comunicação humana e ambas estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização da linguagem. Por isso, o seu ensino constitui um objectivo fundamental das escolas do Ensino Básico, uma vez que o seu domínio permite pensar com clareza, conhecer com exactidão e comunicar com eficácia. Devem ser ensinadas após um período de desenvolvimento da oralidade da criança, aliás, quando ela é capaz de ouvir, de compreender o que os outros dizem e de falar, isto é, quando há condições para a iniciação à comunicação oral e escrita.

Elas, porém, são duas componentes pedagógicas, que por suas vicissitudes caminham juntas. Ou seja, desde a sua fase inicial a criança deve escrever o que lê e não simplesmente ler o que escreve, ou o que se escreve, que para o efeito, procura-se o máximo correlacionar estas duas facetas da mesma linguagem. *“Na verdade as percepções cinestésicas reforçam as imagens visuais e auditivas, dinamizando muscularmente a leitura, de modo que a criança no acto de escrever reveja e repita todo o processo mental da mecânica da leitura”¹⁷*.

Assim sendo, a aquisição de uma boa prática da leitura e da escrita é tarefa fundamental das escolas básicas, uma vez que é através delas que, tanto na escola como na vida, realizam-se grande parte das outras aprendizagens.

É preciso dizer que a sua aprendizagem constitui um processo complexo e moroso e que os seis anos da escolaridade básica não são suficientes para a aquisição das competências para uma escrita e leitura aceitáveis, pelo que é necessário a motivação, esforço e determinação do aluno bem como a explicitação sistemática do professor, tendo em consideração que a sua apreensão recai sobre um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, características das línguas de escrita

¹⁷ GABRIEL, A. M. Gonçalves. *Didáctica da Língua Nacional - Apontamentos*. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D. p. 311.

alfabética e que terá de continuar o seu aperfeiçoamento nos estudos subsequentes e na própria vida profissional.

Está mais que patente que a leitura nunca corresponde a uma posição passiva por parte de um leitor, mas sempre um trabalho de participação na construção de um texto e de assimilação de alguma coisa que um autor nos quis transmitir. Naturalmente, com a leitura literal chega a oportunidade de dominar um código e uma técnica que permite a decifração dos caracteres escritos. Entre os caracteres escritos, a título de exemplo, podemos apontar os seguintes: [m, p, s, d]; [2, 3, 9]; [~ ^ \$] entre outros.

Porém, trata-se, sem dúvida, de uma aprendizagem árdua em que importa decifrar esses caracteres e recodificá-los em sons. Assim, os caracteres acima demonstrados assumem nas suas leituras um som, como se pretende demonstrar a seguir: a letra (ou seja o consoante) “tê” tem o som “t”, “dê” “d” enquanto que “vê” de “v” e assim por diante¹⁸. O que importa é apreender globalmente o conjunto de cada estrutura, analisar as unidades fundamentais das mesmas, reempregar em situação ou dominar os esquemas de entoação e a respiração marcada pelas pausas dos textos, mais de que isso, empregá-las no início do conhecimento da língua.

Neste particular, pensa-se que fazer a leitura de um texto de forma superficial é muito diferente de percebê-lo e assimilar o seu conteúdo. O que acontece porém, é que muitos alunos lêem e relêem textos ou as passagens que têm de estudar sem levar a cabo qualquer operação que lhes possa ajudar a apreender o conteúdo. No entanto, durante o acto da leitura é exigido ao leitor uma compreensão de modo a poder extrair as informações e as ideias essenciais, relacionando-as com aquilo que já se conhece, reorganizando e sintetizando-as segundo critérios pessoais para facilitar o processo de fixação¹⁹.

Na verdade, é lendo ou escrevendo que se aprende a ler e escrever, devendo para isso, procurar e criar oportunidades e recursos para a leitura e escrita, desde os cartazes, tiras de papeis, banda desenhada, revistas, jornais a outros materiais ilustrativos ou didáctico-pedagógico, de forma a dominá-las.

Seguindo essa linha de ideia não nos parece difícil afirmar que um aluno que apresentar problemas de leitura e escrita também os terá nas outras disciplinas que fazem parte do currículo, na medida em que elas requerem muita leitura e interpretação nas suas variadas

¹⁸ Cf. COSTA, Maria Paula da. *Os meus Aparentamentos da Didáctica*. 1ª Edição, S/d p.32

¹⁹ Cf. SERAFINI, Maria. *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa. Editorial Presença. 1991. p. 31.

facetas e memorização. Por conseguinte, a leitura e a escrita são imprescindíveis à aprendizagem da língua bem como das outras áreas afins.

Na relação pedagógica estes dois domínios são insubstituíveis pois, vê-se uma certa relação entre eles e a escola. Se por um lado, esta última ocupa um lugar central no processo ensino/aprendizagem, recorrendo-se essencialmente como recurso o texto escrito, por outro, o espaço escolar constitui o único lugar verdadeiro de ensino dessas competências.

A dificuldade de extrair informação de forma rápida e eficaz no material escrito, caracteriza “*a maré de iliteracia*”²⁰ que muito ameaça a nossa sociedade e está relacionada com as exigências colocadas pela profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão se confronta nos dias de hoje²¹. Aliás, a própria decifração do sistema alfabético e a sua automatização são dois aspectos cruciais na aprendizagem da leitura e da escrita, muito embora não esgotem o essencial do ensino das mesmas.

Ainda estribada nessa ideia, deve-se dizer que saber ler implica ter a capacidade de reagir à leitura feita, onde o leitor vai interpretar os textos de acordo com os seus conhecimentos, sua experiência e a sua cultura. Ler significa ainda criticar, aliás, quem lê reage à leitura emitindo um juízo acerca dos factos, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico, o possível do impossível e entre outros factores dicotómicos. E nessa relação o professor tem um papel privilegiado em orientar a compreensão do aluno, submetendo-o a uma avaliação que poderá ser contínua através da leitura e da escrita.

O domínio da compreensão exige perceber os mecanismos cognitivos subjacentes e as estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, reconhecendo nele as características estruturais, relacionando o conhecimento prévio com o seu assunto, antecipando informação através de reconhecimento de indicadores temáticos como (título, gravuras entre outros), identificando vocábulos-chave e sistematizando o essencial da

²⁰ Expressão utilizada por Inês Sim Sim ao dissertar sobre a faculdade de saber ler e escrever. SIM-SIM, Inês. In op cit. p. 51.

²¹ É bom referir, a esse respeito, que as exigências da sociedade actual são qualitativa e quantitativamente superiores as colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino dessas competências (leitura e escrita) no período de vida escolar do aluno. Os baixos níveis da escrita e os poucos hábitos de leitura dos cidadãos, constituem motivos de preocupação onde todos devem debruçar-se seriamente no sentido de combater esse mal que tanto aflige a nossa sociedade, proporcionando desta forma, o seu melhor ensino na escola e contando com um forte empenhamento dos professores nesse domínio, sabendo que a eficácia do ensino, requer um nível elevado de conhecimento da língua que se pretende ensinar a ler e escrever, no nosso caso o português, uma sólida compreensão dos conceitos subjacentes ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem das competências secundárias, como a leitura e a expressão escrita.

mensagem. Ou seja, é necessário que o professor esteja em constante formação de forma a ajudar a criança a superar algumas dificuldades enfrentadas, através do desenvolvimento de estratégias de auto-monitorização da leitura e da escrita que possibilita obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática extensiva da mesma e consequentemente ao prazer de ler e escrever.

2.1. Diferentes Paradigmas da Leitura e da Escrita

A faculdade de saber ler e escrever significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informações de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), o tipo de texto e seja qual for a finalidade da leitura e da escrita, transformando essas mesmas informações em conhecimento. O que na perspectiva de Klerk e Chall, a leitura compreende duas operações fundamentais: a descodificação e a compreensão²².

Descodificação

Capacidade de reconhecimento das palavras; Reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução destes para a linguagem oral ou para outro sistema de escrita; Processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental.

Compreensão

Captação do sentido ou conteúdo das mensagens escritas; Produto de um processo regulado pelo leitor no qual se produz uma interacção entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto.

Baseando nesses pressupostos fomos tentados a apresentar alguns conceitos de leitura e escrita, na perspectiva de diferentes autores.

2.1.1. Conceitos de Leitura e de Escrita

2.1.1.1. Leitura

Há duas formas de leitura: a elementar e a de compreensão. A primeira, cuja finalidade é o reconhecimento e a compreensão de palavras, caracteriza-se pela transformação dos grafemas em fonemas, conhecimento e distinção visual e auditiva, rudimentares das letras,

²² Cf. REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. p. 44 - 45

junção de grafemas (letras) formando palavras, identificação e pronúncia destas como entidades globais, enquanto que a segunda, consiste em ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretando-os e apreciando-os, servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos²³.

Para Miriam Lemle, a leitura é muito mais do que um acto mecânico, pois, o leitor deve ser capaz de compreender as ideias, as mensagens contidas no texto. Ainda, deve-se dizer que saber ler implica ter a capacidade de reagir à leitura feita, onde o leitor vai interpretar os textos de acordo com os seus conhecimentos, sua experiência e a sua cultura. Ainda, ler significa criticar, aliás, quem lê reage à leitura emitindo um juízo acerca dos factos, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico, o possível do impossível e entre outros factores dicotómicos²⁴.

De maneira não indiferente a Inês Sim-Sim, nos apresenta a sua versão a cerca da leitura da seguinte maneira: *“a leitura não é uma competência adquirida natural e espontaneamente como língua oral, o que significa tem que ser ensinada, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino.”*²⁵ Indo mais longe, a mesma autora afirma que ler é extrair significado, o mesmo é dizer, compreender o que está escrito.

2.1.1.2. Escrita

Falando da escrita é de dizer que ela comporta duas etapas essenciais a saber: a escrita elementar e a escrita avançada. Sendo a elementar caracterizada pela transformação dos sons da linguagem (fonemas) em letras (grafemas), união das letras em si, escrita rápida, e de memória, de palavras sem necessidade de olhar para modelos ou de copiá-las.

A segunda etapa, caracteriza-se pela estrutura frásica e composição de textos, aprendizagem e aplicação prática das regras morfológicas e sintácticas, acentuação e pontuação.

²³ Cf. REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. P. 44 - 45.

²⁴ Sobre esse assunto mandar cf. MIRIAM, Lemle. In: ABUD, Mª José Milharezi. *O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987. p. 8.

²⁵ SIM-SIM, Inês. In op cit. p. 51.

Contudo, importa-nos dizer que não há uma definição esclarecedora acerca da escrita. De entre as várias definições nos parece ser mais exactas e explicativas aquelas apresentadas pelos Dicionários Científicos que para os quais a

“escrita é o código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades de que esta.”²⁶

“A escrita é produto cultural e ocorre na prática social, onde o aluno vivencia interpessoalmente a linguagem, a leitura, a escrita.”²⁷

Para Magda Becker Soares, *“escrever é comunicar-se com alguém ou simplesmente expressar sentimentos, ideias, a partir do código escrito”²⁸*.

2.2. Possíveis causas que interferem na Aprendizagem da Leitura e Escrita

Para apontarmos as possíveis causas das dificuldades nessas facetas, leva-nos mais uma vez, recorrer a algumas teorias ou teóricos, para além da nossa constatação prática. Diríamos então, pois, que as deficiências manifestadas e reconhecidas pela própria definição de distúrbios de leitura e escrita²⁹, leva-nos a admitir que é a partir do nível intelectual que diferenciamos melhor os leitores fracos dos bons. Assim, muitas teorias apontam como causas das dificuldades da leitura e da escrita³⁰, as seguintes:

- O deficiente funcionamento do cérebro ou de sistema nervoso central defendendo a existência de um défice hereditário;
- Deficiências físicas (auditiva e visual, motora, estado de saúde, coordenação motora);

²⁶ Dicionário de Psicologia, 1985. In REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. p. 43.

²⁷ MATUI, Jiron. *Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino*. In: WWW. Gogle.com. htm. 17 de Novembro. 2004.

²⁸ Cf. MAGDA, Becker Soares. 1985:19. In ABUD, Mª José Milharezi. *O Ensino da Leitura e da escrita na Fase Inicial da Escolarização*. São Paul. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987. p. 8.

²⁹ Entende-se por distúrbios de leitura e escrita *“(...) a perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo contempla condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. Não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiências mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais culturais ou económicas”*. CORREIA Luís de Miranda & MARTINS, Ana Paula. *Dificuldades de Aprendizagem. O Quê? Como Entende-la*. Porto. Porto Editora. 1999. p. 7-8.

³⁰ De entre os vários teóricos ou teorias mandar cf., por exemplo, REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. p. 70 a 102.

- Imaturidade intelectual (fraca capacidade de, memorização de poemas, narração de contos, detecção de semelhanças e diferenças de figuras geométricas);
- Imaturidade sócio-afectiva (irresponsabilidades nas tarefas que lhes são atribuídas, distração);
- Imaturidade psicológica (desinteresse pelos livros e pela formulação de programas sobre certas palavras, sinais);
- Imaturidade linguística (linguagem deturpada, fraco domínio do vocabulário oral, dificuldade em identificar o contrário de palavras, interpretação de imagens simples);
- Deficiência mencionando outras deficiências a ele adquirido. Algumas teorias exploram os factores psicológicos responsáveis pela fraca aprendizagem apontando défices na percepção, linguagem, atenção e memória ou ainda problemas nas atitudes ou estados emocionais dos alunos.

2.3. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A escola é hoje confrontada com alunos que na sua maioria não é oriundo das camadas mais beneficiadas e, nesta situação, assume quase com exclusividade como o único meio ou agente de transmissão de conhecimentos de cariz académicos, sem contar com apoio de quaisquer pais e ou/encarregados de educação dos alunos das ditas camadas sociais. Devida às suas precárias condições de vida, muitas vezes, o seu trabalho escolar não é complementado em casa, pelo que se repercutirão, seriamente, na sua aprendizagem, onde as dificuldades da leitura e da escrita constituem um dos principais grupos de obstáculos no decorrer da escolarização.

Efectivamente as dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar. Esses obstáculos podem ser muito diferentes entre si, tanto pela sua grandeza e força, como nas suas causas e duração. Uns serão relativamente insignificantes e fracos e, por isso, são fáceis de superar, enquanto

que outros nem por isso³¹. Portanto, “as dificuldades da leitura e da escrita são obstáculos que alguém encontra quando lê ou escreve”³².

A esse propósito, afirma José Rebelo, que “*uns serão relativamente insignificantes e fracos, e por isso, são fáceis de superar, enquanto que outros poderão ser tão fortes e duradouros e ter causas tão difíceis de descobrir e de eliminá-las*”³³. Por conseguinte, na óptica da aprendizagem formal, as dificuldades da leitura e da escrita, são obstáculos com que aluno e ou alguém se depara durante o processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino, ou seja, quando lê ou escreve.

Nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita distinguem-se dois tipos: as **gerais** e as **específicas**. A primeira resulta dos factores exteriores ao indivíduo ou a ele inerentes enquanto que as específicas resultam dos factores internos ligados ao nível cognitivo, e neurológico³⁴.

Neste sentido, somos tentados a apresentar algumas das dificuldades da leitura e da escrita manifestadas nos alunos ou noutras pessoas, que dentre as quais se afiguram:

- **A dislexia**³⁵. A dislexia manifesta-se por uma dificuldade na aprendizagem da leitura e com repercussão na escrita, em que uma criança na alfabetização começa a trocar uma letra por outra, um som por outro. Contudo, o problema da dislexia não se resume apenas em trocas de letras, quando muito afecta o contexto, o conteúdo e apresenta uma dificuldade mais séria, sobretudo quando uma criança³⁶ lê tão pausadamente, silabando, que no final da frase não sabe o que leu. Ela apresenta na área de percepção visual ou da discriminação auditiva.

É nossa constatação que diante de todo esse problema alguns pais e os professores consideram simples e cómodo e, muitas vezes, atribuem essa responsabilidade às crianças rotulando-as de burrinhos, preguiçosas, desatentas e entre outras qualidades afins. Entretanto, as características das crianças consideradas disléxicas, no que concerne à linguagem, omissões, inversões, trocas de fonemas (som) e letras são sistemáticas. Neste sentido, é vulgar aparecerem algumas ou muitas destas características tais como:

³¹ REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. p. 70

³² Cf. In: REBELO, José Augusto da Silva. In op cit. p. 94.

³³ REBELO, José Augusto da Silva. Iop cit. p. 70.

³⁴ Iden; Iben. P. 99.

³⁵ Termo segundo o qual significa “dificuldade da fala ou dicção”.

³⁶ Nesse contexto refere-se aos educandos, mas também podia referir, perfeitamente, a qualquer leitor(a).

- A confusão de letras simétricas como ([o/a]; [n/u]; [m/n]; [p/q]; [p/b]...), inversão de sílabas ([rar / art]; [fer / fre]; [ata / tra], [me/em]; [sol/los]; [som/mos]; [sal/las]; [pal/pla]; ...) etc.

- A omissão de fonemas, confusão de fonemas de articulação próxima, ([v]/ [f]; [q]/ [c]; [p] / [b]; [g]/ [c]; [j]/ [g] ...); confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: [b/d]; [b/p]; [d/b]; [d/p]; [d/q]; [n/u]; [w/m]; [a/e]; etc.

Além dessas características pertencentes ao quadro linguístico, (perturbações da percepção visual e auditiva) o disléxico apresenta ainda o problema de: Orientação espacial e temporal; motricidade (esquerdino ambidextro); ritmo; análise-síntese; atenção e memória; associação de ideias e outros. Entretanto a dislexia é frequentemente acompanhada da disortografia.

- **A Disortografia** é a dificuldade do aprendizado e do desenvolvimento da habilidade da linguagem escrita expressiva. Esta dificuldade pode ocorrer associada ou não à dificuldade de leitura, isto é, a dislexia.

- A **Dislalia** é um problema de articulação em que a criança ou adulto, troca, deforma ou omite fonemas na fala sem nenhuma base neurológica por motivo emocional ou ambiental, um vício de linguagem ou uma leve *hipoacusia*, que leva a ouvir e a discriminar mal esses fonemas. Qualquer criança logo nos três primeiros anos de idade tem problemas com os fonemas; por exemplo: dizem (*pola* em vez de *bola*), deforma (*chapo* em vez de *sapo*) ou omite (*asa* em vez de *casa*) entre outros. Se numa criança com 4 anos, verificar um tipo de dislalia em que fala numa linguagem de bebé esta precisa ser encaminhada a um especialista.

- **A Disgrafia ou Paragrafia**, perante este factor, a criança lê e compreende o texto mas não consegue escrever aliás, alinha as letras ao acaso e chega a misturar as letras e palavras irreconhecíveis. Por exemplo, a criança será capaz de repetir e comentar o texto lido mas não consegue escrever mesmo apresentando um nível mental normal.

- **A disartria**, está relacionada com os problemas de fala decorrentes de lesões neurológicas e pode ocorrer naturalmente em crianças ou adultos que apresentam uma paralisia cerebral, problemas bulbares que também são problemas articulatórios.

Portanto, o professor face a esta situação, deve estar sempre atento a visão e a audição dos seus alunos, atendendo que estes órgãos dos sentidos desempenham um papel de destaque na aprendizagem dos mesmos, sem esquecer a maturidade geral dos outros órgãos, do senso de direcção e do controlo motor.

2.4. Possíveis Estratégias de Superação das Dificuldades da Leitura e Escrita

Ensinar a ler e escrever exige uma permanente actualização teórica e requer também uma constante reflexão de como se está a ensinar a ler e escrever e acima de tudo uma saudável dependência da condição de amante da leitura por parte de quem ensina a ler. A leitura e a escrita podem ser entendidas de duas formas na prática pedagógica, como objectivo de ensino aprendizagem e como actividade. Neste particular, a escola como meio privilegiado para a formação dos futuros leitores e escritores, cabe-lhe a responsabilidade de desenvolver/criar condições propícias para a promoção desta nobre actividade que transmite cultura e saber, desenvolvendo o espírito e formando cidadãos da aldeia global em que temos de viver e conviver.

Deste modo, a escola enquanto promotora desta actividade, deve poder desenvolver nos alunos, desde os primeiros anos da escolaridade básica, competências básicas e necessárias para a aquisição da leitura e da escrita. Isto passa necessariamente, pela formação e capacitação sistemáticas dos professores para que possam ter o conhecimento dos materiais disponíveis, das técnicas pedagógicas, dos programas de ensino e dos próprios alunos, visando assim a eficiência e a eficácia da qualidade educativa e do ensino aprendizagem.

Neste contexto, o período preparatório reveste de uma extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que tem por função desenvolver capacidades e competências básicas, nomeadamente a discriminação visual, auditiva, coordenação visual motora e orientação temporal e espacial (ouvir, falar, compreender, observar, destreza manual e posição do corpo).

Com efeito, é preciso que os alunos adquiram estas capacidades segundo ritmos próprios e de acordo com as dificuldades de cada um, venham dominar no final da escolaridade básica diferentes aspectos da língua como instrumento de comunicação.

Porém, o sucesso do trabalho do professor depende, necessariamente, das actividades desenvolvidas nesta fase, pelo que cabe-lhe ter a consciência, conhecimento das potencialidades, habilidades e atitudes da criança.

Assim, torna-se necessário dedicar um tempo suficiente a este período de modo que a criança desenvolva estas competências basilares para a sua formação integral. Por outro lado, o professor deve interessar-se em conhecer o nível de desenvolvimento (cognitivo, afectivo, social e emocional), as capacidades, o ritmo de aprendizagem de cada aluno, ou seja, respeitar as diferenças individuais dos alunos.

Para o ensino da leitura e da escrita não basta mais ficar no ensino *receituários*³⁷ de métodos do ensino da leitura e da escrita, sejam eles *fónicos ou globais*, e que os professores apliquem-nos como se desses tratassem de forma integrado, mas deve sobretudo, obedecer a critérios de qualidade que agrupam a riqueza indiscutível tendo sempre presente que como qualquer outro domínio do conhecimento evolui e o que é hoje dado como estabelecido será amanhã desafiado.

Não basta dizer, mas é preciso reconhecer e assumir mesmo, que perante o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, o professor convive com alunos que manifestam inúmeras dificuldades que vão desde deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção mínima, dislexia, *disortografia*, perturbações emocionais, afasia de desenvolvimento e aos próprios métodos³⁸ de ensino desajustados a realidade da classe ou da turma aplicados pelo professor.

O que importa é decifrá-las e situá-las cada uma no seu nível, para depois desencadear um conjunto de acções destinadas a sua superação. É nesta perspectiva que as dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas, já que elas mesmas consistem numa incapacidade ou impedimento específico de aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a de carácter sócio emocional.

³⁷ Queríamos referir-nos ao ensino baseado em teorias das receitas dos métodos, aliás, sem levar em consideração a realidade circundante dos alunos mas sim, privilegiar actividades de ensino explícito da leitura e da escrita, cuja opção parte do conhecimento prévio da realidade - palavra, unidade de significados -, trabalhado de forma global com preferência a estratégias de processamento descendente ou ascendente correspondendo a letra/som

³⁸ Nem todos os métodos são eficazes para todos os alunos. É preciso variar e diversificá-los de modo a estendê-los a toda a turma.

Portanto, a preocupação de partir sempre de actividades de escuta de textos para a prática de oralidade e, só depois, para a escrita - procurando fazer um caminho coerente no processo ensino/aprendizagem de uma língua -, é ter sempre em atenção que a área de língua portuguesa deve privilegiar a aprendizagem da língua como instrumento indispensável de comunicação e suporte de aquisição dos conhecimentos em todas as disciplinas, acentuando-se, assim, o interesse utilitário para a sua aprendizagem.

Como se vê a leitura e a escrita constituem, sem dúvida, estratégias complexas que a maior parte das crianças domina sem dificuldades, desde que se atinja determinado grau de maturidade e exista um ambiente pedagógico favorável. Entretanto, tanto uma como outra, pode transformar-se num obstáculo para as crianças que, mesmo sendo normais noutras áreas de desenvolvimento, apresentam problemas específicos na leitura e na escrita. Diante desse facto, pode afirmar-se que estamos perante um problema denominado de dislexia.

É aí que exortamos aos professores e a todos os autores educacionais que estejam sempre atentos nesses tipos de problemas, já que ela (a dislexia) trata-se de dificuldades de fala ou dicção verificadas nas crianças e que interferem na aprendizagem da leitura. Portanto dela distingue-se dois tipos: “a *adquirida e a evolutiva*”³⁹. Sendo a primeira provocada por traumatismo ou por lesão cerebral e a segunda advém por défice de maturação. Ainda insistimos em alertar e prevenir os professores e os demais educadores no reconhecimento e na luta contra esses males, anunciando-os que perante dislexia *adquirida*, uma criança que já tinha aprendido a ler e escrever correctamente, após a lesão ou trauma não consegue ler e escrever sem erros, enquanto que no segundo tipo a criança já manifesta dificuldade na aquisição da leitura e escrita desde início da aprendizagem.

Daí que vemos que, habitualmente, a dificuldade em aprender a ler e escrever pode estar intimamente ligada ao início tardio do desenvolvimento da linguagem fonológica, articulatória, e de fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração, com problemas de linguagem manifestados, tanto na leitura, como na escrita entre os 9 aos 11 anos, correspondentes aos alunos do 3º, 4º e 5º ano de escolaridade.

Uma criança nesta fase apresenta um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associada a um funcionamento linguístico – vocabulário, raciocínio e

³⁹ Ver a respeito TORRES, Rosa Maria Rivas & FFERNÁNDEZ, Pilar Fernandez. *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. In: Tradução e Revisão Técnica de LOPES, João A.. Amadora. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. 2001. p. 4-5.

compreensão verbal – normal ou elevado proveniente de meios socioculturais não determinados.

Pois, nesse sentido, as dificuldades da leitura e escrita podem ocorrer e ser constatadas durante o processo de aprendizagem dessas competências, ou seja, na fase da sua aquisição ou nos actos de leitura e escrita partindo duma aprendizagem adquirida anteriormente. A esse respeito, deixaremos aqui explicitas algumas medidas sugestivas, que consideramos de base para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita.

Ora, o professor de entre as várias estratégias, deve propor aos alunos exercícios práticos que visam o desenvolvimento de algumas capacidades que facultarão o desenvolvimento harmonioso da sua criatividade, da sua coordenação visual-motora e da sua organização espaço-temporal, sendo essas constituem condições essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por isso, devem ser desenvolvidas na sala de aula actividades que visam proporcionar uma aprendizagem sistemática da oralidade, conforme os domínios que se discriminam:

- Discriminação visual (observação de segmentação entre as palavras, comparação, identificação e descrição de objectos, figuras, imagens, pessoas...);
- Discriminação auditiva (pronúncia de palavras, audição de leitura de textos e histórias, identificação de sons de animais, da natureza...);
- Discriminação visual motora (seguir com os olhos, ver e fazer grafismo, atira ao alvo itinerários, ordenação de figuras e objectos, montagem e desmontagem de puzzle, modelagem, pintura, contorno de figuras, picotagem, dobragem);
- Discriminação motor amplo (controlo dos movimentos - recortes, enfiar contas, agulhas, jogos de estafetas, de rínque, corrida pau, ...);
- Expressão oral (leitura em voz alta, relato de histórias e acontecimentos, conto e conversação, simulação de telefonema, canção, declamação de poemas, recitação de poesias, adivinhas, anedotas, lengalenga, destravalínguas, coro falado, jogos de imitação e repetição, entrevista, diálogo, ...).

Para além das actividades acima mencionadas, é necessário desenvolver outras actividades que coloquem as crianças em contacto directo ou indirecto com os livros,

designadamente apresentação de livros e sua discussão, exposição de livros, tendo em atenção as necessidades dos alunos. Todavia a escolha de livros para as crianças deve ser cuidadosa e criteriosa respeitando o seu desenvolvimento psicológico, a sua faixa etária, os seus interesses, preferências, gostos e a sua competência na leitura.

As actividades e estratégias para aprendizagem das habilidades acima mencionadas são muito numerosas, pelo que é importante considerar um treino e de acordo com o momento em que se verifica a dificuldade de leitura e escrita pelas crianças, sendo para tal é necessário:

- O reconhecimento de leitura de cada signo; reconhecimento por leitura e escrita, de sílabas directas e inversas, por ordem de dificuldades crescentes; leitura de palavras em que faltam letras; leitura compreensiva de palavras; leitura compreensiva silenciosa; formação de palavras a partir de letras isoladas; cumprimento de ordens escrita; formação de frases; resumos orais e escritos, entre outras.

Ainda se recomenda, em função do nível de alteração, actividades como: exercícios de grafia com uma componente especial introduzindo variações em forma e tamanho; exercícios de cópia, ditado, redacções e pequenos resumos; exercícios de auto correcção de cópia e ditado, comparando o que escreveu com o modelo correcto. Portanto, o professor mais do que ninguém, deve consciencializar-se da importância e do papel da leitura e da escrita, criando condições necessárias que visam a ampliação de vocabulário, alimentação da imaginação de forma transversal na construção do saber. Assim sendo, sugerimos ainda que sejam ainda desenvolvidas as seguintes actividades:

- Narração de contos na escola e na família;
- Exibição de livros infantis;
- Criação de um cantinho de leitura na escola e na família;
- Narração e exploração de banda desenhada;
- Exibição de filmes infantis;
- Visitas às bibliotecas;
- Recolha de provérbios, adivinhas, anedotas, lendas, lengalengas e destrava línguas;
- Momentos de poesias;
- Encontro com escritores;
- Exposição de livros;
- Hora de contos;

- Dramatização de histórias, textos
- (...)

Pelo tudo que já foi dito, consideramos que as ditas dificuldades enfrentadas pelos alunos diminuirão consideravelmente desde que forem adoptadas e implementadas todas as linhas estratégicas e metodológicas adequadas, contribuindo deste modo para uma melhoria do processo ensino-aprendizagem.

2.4.1. As Modalidades da Leitura

É importante demais definir a modalidade da leitura, sobretudo no Ensino Básico, que seu ensino ou aprendizagem não passa de uma condução técnica, quer no colectivo, quer individual. Sendo por isso na sua orientação é necessário a aplicação dos métodos adequados com uma discriminação positiva para o analfítico-sintético⁴⁰, uma vez que depois de aprender a ler é necessário ler. Neste sentido, surgem os modos de leitura oral e silenciosa.

A leitura oral⁴¹ pode ser praticada colectiva, (dialogada, compassada em coro, seguida audiovisual e auditivamente pela classe) ou individualmente; é ainda através dela que se dirige a aprendizagem e que se corrige a leitura. São essas duas modalidades da leitura, aplicadas geralmente nas escolas do ensino básico.

Dada a sua importância Gabriel Gonçalves, por exemplo, apresenta um conjunto de vantagens, dizendo que ela nos

⁴⁰ Isto é um método privilegiado para Maria Costa. A esse respeito mandar *cf.* COSTA, Maria Paula da. *Os meus apontamentos da Didáctica*. 1ª Edição. Praia. Centro Cultural Português. S/d. p. 17

⁴¹ Esse método de leitura subdivide-se em: *Leitura oral e Individual; Leitura oral Individual – parcelar-fragmentada; Leitura Oral Colectiva e Simultânea*.

A *Leitura oral e Individual* são praticadas, lendo cada aluno por sua vez em voz alta, para de seguida o professor fazer a correcção, que deve ser repetida pelo aluno. Neste processo, os restantes alunos seguem atenciosamente a leitura do colega, devendo contudo, estar apto para responder as perguntas de interpretação que eventualmente o professor possa fazer-lhes.

A *Leitura Individual – parcelar-fragmentada* – o aluno lê parte do texto, um de cada vez, de seguida faz-se o comentário com os outros que acompanharam a leitura silenciosamente que depois irão dar a continuidade a leitura. Portanto, ela apresenta algumas conveniências e inconveniências. Relativamente as Vantagens é que provoca a correcção directa dos defeitos de cada aluno e evita os inconvenientes da leitura; Quanto aos Inconvenientes é que é pouco praticável em turmas numerosas, por despertar a acção do professor; desaproveita a emulação e a experiência resultante da leitura colectiva, auto-criticando os defeitos de cada leitor no sentido de se apoiar dos primeiros e corrigir dos últimos.

A *Leitura Oral Colectiva e Simultânea* – nesta modalidade é costume englobar a modalidade anterior seguida de outras como, por exemplo, o professor lê e os alunos repetem; o professor e alunos lêem frases alternadas; a classe dividida em dois grupos sendo um ouvinte ou auditivo e o outro leitor que no fim o grupo leitor será corrigido os seus erros pelo grupo ouvinte com ajuda do professor. Esta modalidade de leitura colectiva e simultânea em coro embora seja antiga e caído em desuso, por indução de alguns alunos a defeitos de pronunciação e sobretudo na deficiência da sua utilização, apresenta vantagens incluindo a do exercício da leitura ritmada. Aconselha-se a sua utilização de acordo com a modalidade mencionada ou indicada.

“permite uma melhor representação fonética das palavras e conseqüentemente o aumento de vocabulário; ajuda, pela repetição, a fixar a imagem visual da palavra (a ortografia); permite ao professor verificar os defeitos de leitura, de dicção, articulação e pronúncia do aluno, habilitando-se a superá-los na sua autocorreção; conduz a uma boa leitura expressiva; prepara bons leitores em voz alta, necessários na vida prática; reforça na criança a confiança em si própria, estimulando-a a ler para os outros; auxilia a memorização do que se estuda.”⁴²

Neste sentido, torna-se interessante ouvir atentamente a leitura oral feita sobretudo pelo professor antes dos alunos e com expressividade, atendendo que quase todos os requisitos de uma boa leitura (o ritmo, a clareza, a modulação de voz, a ênfase, a emotividade) se adquire pelo ouvido e não pela vista. Enquanto que a leitura silenciosa é feita com os lábios fechados e é a do pensamento, sendo ela a mais utilizada na prática.

Ler baixo é só ver e perceber e ler alto é ver, perceber e dizer. Isto quer dizer que a leitura silenciosa é menos extenuante e rápida do que a oral. Por conseguinte apresenta as seguintes vantagens: permite uma melhor e mais rápida compreensão semântica do texto; é mais veloz e menos fatigante por não exigir o trabalho de articulação; proporciona o gosto pela leitura; capacita os alunos para aprenderem sozinhos; faz ganhar alento e interesse às crianças tímidas, às de leitura deficiente, e às de compreensão lenta, por não terem de acompanhar os colegas mais rápidos; proporciona a calma, a quietude e a reflexão.

Resumindo a sua vantagem, Gonçalves diz que esta modalidade de leitura

“facilita a concentração da atenção sobre as ideias de fundo; permite a reflexão e a assimilação pela tomada de consciência dessas ideias; deixa o tempo para as ideias expressas e estabelecer comparações com outras; impede a superficialidade e aguça o juízo crítico.”⁴³

Contudo, ambas as formas de leitura (a oral e a silenciosa) têm o seu lugar e a sua finalidade própria na escola, predominando a oral no início do ensino sistematizado da leitura e a silenciosa nas fases mais avançadas (a partir da 2ª fase do ensino básico) em que a criança já deve dominar essa habilidade.

2.4.2. Opções Metodológicas do Ensino da Leitura e da Escrita

Falar do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sem querer, remete-nos para as chamadas opções metodológicas que através das quais os professores levam a cabo

⁴² Cf. GABRIEL, A. M. Gonçalves. *Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos*. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D. p. 153 – 54.

⁴³ Cf. GABRIEL, A. M. Gonçalves. *Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos*. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/d. p. 257

essa tarefa educativa. Aliás é importante frisar que “o interesse pelo método de ensino da leitura surgiu e cresceu quando se encarou a necessidade de ensiná-la a grandes massas.”⁴⁴

Se assim entendemos, o sucesso na alfabetização depende muito da capacitação dos professores/orientadores e do emprego dos métodos de ensino a que se devem ser aplicados em situações específicas e oportunas. Não é por acaso que, hoje, a aprendizagem da leitura e da escrita, começa com a entrada da criança no jardim-de-infância, indo além da escolaridade básica, tendo em conta que a sua aprendizagem é sistemática e não se trata de uma tarefa fácil e nem sequer será fácil falar dos métodos.

É evidente que no final do Pré-Escolar e do 1º Ano inicia a abordagem da escrita sob todas as formas, em que a criança depara, no seu dia-a-dia, com livros, álbuns, gravuras, jornais, anúncios etiquetas, legendas entre outros instrumentos pedagógicos da leitura e escrita. Dito de outro modo, é nesta fase que acontece a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, devendo para o efeito ter em consideração “uma gama família de métodos da leitura e da escrita, de modo que uma criança aprenda a ler e escrever.”⁴⁵

Neste contexto, entendemos destacar algumas dessas “famílias de métodos” que julgamos ser pertinentes na aprendizagem da leitura e da escrita, que de entre os quais afiguram: os “Métodos Alfabéticos”; “Globais”; “Natural”; “Ideó-Visuais”; “Pedagógicos”.

✓ **Métodos Alfabéticos** – são os mais antigos utilizados no ensino da leitura e da escrita. Partem essencialmente da letra, do “*diagrama ou trigrama*”⁴⁶ combinando-as entre si para formar sílabas e palavras. As letras e os sons estão presentes uns a seguir aos outros, a fim de serem estudados segundo critério de cada professor. Ora, os elementos dependentes da morfologia gramatical são adquiridos ao mesmo tempo que os conhecimentos gramaticais. Baseiam-se nas discriminações auditivas e nas visuais; associam a escrita à sua aprendizagem, uma vez que as letras, sons ou palavras são reforçados pela escrita. Contudo, o professor enfrenta dificuldades de vária ordem, tais como as dificuldades técnicas e psicológicas.

⁴⁴ Sobre este assunto cf. ABUD, Mª José Milharezi. *O Ensino da Leitura e da escrita na Fase Inicial da Escolarização*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987. p. 28.

⁴⁵ É uma informação que conseguimos a partir de uma fotocópia a avulsa que, infelizmente, não conseguimos apurar o seu autor ou sua autora.

⁴⁶ Queremos referir a combinação de duas ou mais letras para apresentar um som.

Na vertente técnica, verifica-se que o desconto das sílabas orais e o das escritas se coincidem; do mesmo modo se verifica uma outra dificuldade relacionada com a discriminação auditiva onde um mesmo som corresponde a grafias diferentes.

Na vertente psicológica, as dificuldades dependem da motivação da criança para aprender a ler e a escrever; se bem que pode aparecer fastidiosa a junção do som das letras, a rapidez do método proporciona rapidamente a satisfação de poder decifrar a escrita. É de referir que *“foi acusado estes métodos em virtude deles favorecerem uma leitura fragmentada, no início da aprendizagem, correspondente a segmentação em sílabas o que encoraja mais a soletração do que a leitura corrente”*⁴⁷.

✓ **Métodos Globais** – partem do conhecimento visual de uma palavra ou frase pronunciada pelo professor e depois escrita, memorizada na sua forma reconhecida. Com o agrupamento das palavras obtidas, ligadas entre si para criar uma frase com sentido, surgem as semelhanças, dissemelhanças e todas as particularidades ortográficas. As palavras se assemelham porque têm em comum elementos reconhecíveis. Estas semelhanças são organizadas por trabalho de observação e de seriação, e os códigos de leitura desprendem-se delas ao longo da aprendizagem.

Essas duas famílias de métodos (Alfabéticos e Globais) parecem ser inversas, mas estão mais próximos pelo facto de ter a probabilidade de se juntarem com facilidade no seu processo, sendo esses deram origem a um arranjo, um método misto, que logo de início foi global e que rapidamente se chega às decomposições alfabéticas.

Portanto, partem da palavra ou frase, considerada como um todo sem descer sistematicamente a análise dos seus elementos fonéticos logo na primeira aula. Porém as crianças aprendem de memória a oração e só depois desce a análise da mesma decompondo-a em palavras, sílabas e letras.

Os métodos globais têm como vantagens, o despertar do gosto pela leitura nas crianças, o desenvolvimento activo e de forma mais perfeito dos hábitos necessários à uma boa leitura, a rapidez da compreensão, a facilidade de articulação, o alargamento da área de cada pausa de articulação e entre outras.

⁴⁷ Também se trata de uma informação que conseguimos a partir de uma fotocópia a avulsa que, infelizmente, não conseguimos apurar o seu autor ou sua autora. Entretanto é um documento valioso que achamos por bem citar no corpo do nosso texto, ainda sem referência da sua fonte.

✓ **Métodos Natural** – este método é original, por ter iniciado da escrita, mais do que a leitura. Primeiramente é ao tentar escrever e com a assistência do professor e depois com o dossier do texto de referência que o aluno constitui para si mesmo ou então constituído pela turma que as crianças aprendem as palavras e sua ortografia e a escrita por sua vez obriga que se conheça as junções dos sons ou fenómenos ou de letras para as transcrever, como acontece nos métodos alfabéticos e a forma ortográfica das palavras como no método Global.

Com efeito, após ter constituído o agrupamento de determinados textos criados, a tarefa de decomposição é efectuada como nos métodos precedentes, em que o recurso à escrita de textos variados não impede a leitura depois de uma nova leitura dos textos compostos nas aulas e de textos desconhecidos facultados as crianças, decifrados com ajuda dos que já conhecem. Apesar destes métodos serem considerados lentos, são eles que mais motivam as crianças para o acto de leitura.

✓ **Métodos Ideó-Visuais** – trata-se dos mais recentes métodos adoptados, baseados na procura do sentido a partir dos indícios globais dados no início pela forma particular do texto por indícios tipográficos (maiúsculas marcas do diálogo), seja por indício de experiência (uma etiqueta, dicionário um jornal não se assemelham). O sentido preciso do texto propriamente dito deve ser identificado graças a uma hipótese de sentido formulado a partir destes indícios externos seguidos da sua verificação e graças à convergência de conhecimentos que a aprendizagem torna cada vez mais significativa ao longo dos dias. O reconhecimento é exclusivamente visual e o método pretende passar pela oralidade, pela audição, pelo reconhecimento de uma transcrição do conteúdo sonoro da palavra.

Ainda, relativamente aos métodos da aprendizagem da leitura e da escrita, gostaríamos de destacar os que se consideram mais conhecidos nesse processo de ensino aprendizagem como abaixo se destaca:

✓ **Métodos Sintéticos** referem-se aos que iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de letras ou sílabas, incluindo nele os seguintes outros métodos: - O Método fónico, o fono-sintético, ou ideofónico, e o fónico de silabação. Porém tratam-se de métodos muito usados nas nossas escolas contendo uma série de decomposições e recomposições tomando como ponto de partida a letra ou a sílaba.

✓ **Métodos Analíticos ou Globais**, métodos a partir dos quais a aprendizagem da leitura inicia-se da palavra, frase ou conto como unidade de leitura, sem descer

sistematicamente à análise dos seus elementos fónicos. Estão incluídos neles os métodos Global de palavras e Global de frases. Em que o primeiro apresenta quatro fases a saber: a leitura de palavras, a de decomposição de sílabas a partir de palavras conhecidas, a da descoberta de outras palavras a partir da composição com sílabas das palavras já conhecidas e última que é a da descoberta do fonema, compondo, decompondo e comparando as palavras até chegar ao fonema. Enquanto o segundo método, o Global de frases inicia-se tendo como ponto de partida a frase como unidade de pensamento, e apresenta também quatro fases sendo: a da frase como unidade de fixação global, a da palavra que é/será reconhecida através de jogos de decomposição de frase, a da sílaba também reconhecida através de jogo de decomposição de palavra seguida de recomposição e formação de novas palavras e por último a da frase.

É de frisar que dos métodos acima mencionados, ambos apresentam *conveniências e inconveniências*⁴⁸.

Relativamente aos Métodos Sintéticos, estes contribuem para uma boa articulação e pronúncia, principalmente quando as crianças são oriundas de região diferentes, e ainda contribui para as eficácias do exercício ortográfico, uma vez que durante a aprendizagem da leitura e da escrita o aluno se apercebe mais demorada e discriminadamente das letras e dos seus sons nas palavras. De igual modo apresenta também algumas inconveniências sendo para a criança, a letra ou sílaba não tem significado nenhum, pelo facto dela ser por natureza sincrética.

À semelhança dos Métodos Sintéticos, também os Métodos Analíticos apresentam suas vantagens e inconvenientes tais como:

- Despertam na criança o gosto pela leitura, visto que antecederem a compreensão; desenvolvem os hábitos necessários à uma boa leitura; proporcionam rapidez de compreensão; estão de harmonia com a função globalizadora da Criança; evitam os erros de concordância com eficácia.

- Quanto aos inconvenientes esses métodos são de percursos morosos, pois, não forçam a aprendizagem dos alunos; exigem turmas com poucos alunos e muito material concretizador; exigem da criança uma grande memória visual para a leitura e a escrita.

⁴⁸ A respeito ver, GOMES António; FERNANDES, Amadeu et all. *Guia de Professor de Língua Portuguesa*. 1º Volume. 1º Nível. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1991. p. 114 – 118.

✓ **Métodos Mistos** contemplam-se os métodos Analítico-Sintético, isto é, a combinação dos dois métodos. A leitura parte-se da frase, da frase para a palavra, da palavra para a sílaba e da sílaba para a letra. Portanto, o método Analítico-Sintético apresenta duas versões sendo a fónica e a globalística em que ambas, partem da frase para chegar a frase, analisam e sintetizam a palavra. Porém, na leitura e na escrita a versão fónica privilegia o som, a escrita da letra e da sílaba, enquanto que a globalística privilegia o som e a escrita da palavra.

✓ **Métodos Especiais** incluem os seguintes outros métodos: Método Decroly; que a semelhança do método de frases, parte da leitura de frases até descer a leitura da palavra; Método Montessori que é um método sintético mas que usa abundante e interessante material de aspecto lúdico e que agrada as crianças; Método Lemaire, é um método gestual que para levar os alunos a aprenderem a ler e a escrever parte de ritmo, gesto movimento. A sua vantagem é que se realiza através de actividades lúdicas, o que contribui bastante para a motivação das crianças.

2.4.3. A Relação Pedagógica

Desde os primórdios da humanidade o homem foi criando e desenvolvendo diversos sistemas de linguagem que lhe possibilitavam uma comunicação mais eficaz e que lhe permitiam a sobrevivência entre os diversos grupos e alargava os seus horizontes para além do seu pequeno mundo. *“A aquisição da linguagem foi decisiva para o surgimento da cultura e para o nascimento, entre os diversos grupos humanos, das relações interpessoais, as quais mantêm uma enorme diversidade⁴⁹”*.

No mundo em que vivemos hoje, marcado pela palavra, televisão, tecnologia avançada e pela multiplicidade de informações que nos circundam, obviamente que a linguagem tem a primazia, onde a palavra é forma ideal de comunicar e de estabelecer uma relação com o outro.

Por conseguinte, na interacção professor-aluno, aluno-aluno, o contacto interpessoal tem de ser forçosamente gerado entre os diversos intervenientes nela implicados, de modo que o processo pedagógico se desencadeie, tendo em conta que a relação pedagógica consiste num estabelecimento de contactos entre os diferentes intervenientes nela implicados.

⁴⁹ Cf. LENCASTRE, Maria Luísa. *Relação Pedagógica*. In: Módulo11. Formação de Formadores na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia. Gabinete de Formação Permanente. 2000. p. 1.

Neste sentido, pode-se considerar que uma boa relação pedagógica na aula, constitui sem dúvida um alicerce importante para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem onde interagem o aluno, o professor, a turma e o ambiente. Efectivamente, a sua eficácia depende grandemente da natureza e coerência da comunicação estabelecida na sala de aula. Assim sendo a maneira como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel preponderante na gestão eficaz da relação pedagógica.

2.4.3.1. Atitude Comunicacional

Educar ou formar, implica fazer uma reflexão sobre o fenómeno da comunicação e particularmente sobre a atitude comunicacional, isto é, a atitude assumida durante o acto comunicativo. Porém, ela pressupõe o envolvimento da pessoa no momento em que se está a estabelecer a comunicação, mas esse envolvimento só será possível quando a pessoa assume a sua autenticidade e se encontra disponível para a escuta e a compreensão. Perante este processo de contacto, tanto o professor como aluno devem respeitar-se e confiar-se mutuamente.

Na verdade, o entendimento dos processos educativos como algo dinâmico e interactivo entre os vários intervenientes, acarreta necessariamente de um olhar sobre a comunicação nesses processos. Entretanto, apesar de verificar a tendência para a sobrevalorização da comunicação verbal e escrita, importa não esquecer da função das outras formas de comunicação. Relativamente a sala de aula, implica reflectir não só sobre a forma e conteúdo da comunicação existente entre professores e alunos, mas também entre alunos ainda que a comunicação entre eles seja mediada pelo professor.

Neste contexto, realçamos

“o importante papel que a comunicação desempenha no sentido da promoção de uma efectiva troca entre culturas, à comunicação entre elementos oriundos de culturas diferentes e fundamentalmente à valorização, expressa nos conteúdos da comunicação, das experiências vividas por todos os intervenientes nos processos educativos⁵⁰”.

Face a situação, o professor não deve apenas saber muito na sua especialidade mas sim, saber realizar a transmutação dos seus conhecimentos de modo que se avalie o seu valor profissional. Pois, a ele não basta saber muito, em extensão e em profundidade, ser grande

⁵⁰ MORGADO, José. *A Relação Pedagógica: diferenciação e Inclusão*. 2ª Edição. Lisboa. Editorial presença. 2001. p. 36.

especialista nas matérias que ensina, mas é preciso sobretudo que tudo isso passe pelo desejo de querer ser bom profissional de educação.

Porém,

“ser professor hoje, é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global harmónico e progressivo. É comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. É também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola.”⁵¹

2.4.3.2. Atitudes do Professor

Há certas pessoas que consideram o professor como sendo um simples transmissor de conhecimentos num estabelecimento criado para tal. No entanto, convém saber que a sua tarefa não se resume a um simples ensinar. Na verdade, ao falar em ensinar, os próprios teóricos construtivistas desde Piaget, Ausubel e Vigotsky, defendem o papel activo ou construtivista do educando. Ou seja, o papel do professor no processo ensino-aprendizagem não é senão facilitar e orientar a aprendizagem dos alunos, despertando neles o interesse e o gosto pela aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita, desenvolvendo assim o seu intelectual humano. Por outras palavras, proporciona-lhes a interacção entre os problemas, os conhecimentos e as experiências, em todos os lugares, situações e tempo, sobre qualquer matéria, desde que esteja ao seu alcance.

Neste contexto, ao professor é-lhe exigido que esteja atento nos seus deveres e por conseguinte deve:

- Organizar e sistematizar as suas actividades de modo que facilite a sua realização plena a compreensão por parte dos alunos; assumir o importante papel de disponibilidade e estimular os alunos na resolução eficaz das actividades propostas; concorrer, com a sua actuação esclarecida, para o desenvolvimento dos seus alunos a nível intelectual, afectivo e social; comportar-se de modo a servir de «modelo» aos alunos e à sociedade em geral, sabendo que a tendência dos alunos é imitar o seu professor. Porém, o professor como um orientador e facilitador do processo ensino aprendizagem dos alunos, mais do que ninguém

⁵¹ NEVES, Eduíno Mota Soares e GRAÇA, Marina de Carvalho. *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didática – Módulo de Animação à Distância Para Professores do Ensino Secundário*. Porto. Porto Editora. 1987. p. 95.

deve ser amigo dos alunos, actuando como se fosse um companheiro mais velho e experiente; esforçar-se para conseguir a cooperação e a confiança das famílias. Deste modo, é necessário que ele esteja disponível para cooperar com estas na educação dos seus filhos e esteja atento aos saberes que as crianças trazem do seu meio familiar, a fim de serem aproveitados. Desse jeito, será então um elemento compreensivo e experiente, a quem a comunidade reconhece a qualidade para ensinar os seus filhos; deve ainda, orientar e esclarecer as dúvidas surgidas e estimular os alunos, especialmente nos momentos de desânimo.

Adoptando todos esses deveres, estará o professor numa posição privilegiada para melhor conhecer os seus alunos integrando-os, até certo ponto, no quotidiano de cada qual com o intuito de descobrir e tentar pôr cobro aos problemas que eventualmente possam vir a ser um risco para o normal funcionamento das actividades cognitivas e sócio afectivo dos alunos. Um professor que preocupa com este aspecto, está a cultivar nos seus alunos um espírito de autoconfiança que constitui um factor decisivo no processo educativo, o que contribui para o fortalecimento das suas relações amistosas dentro e fora de sala de aula baseado no espírito de respeito e de entre ajuda.

O comportamento dos alunos nem sempre é o de desejável, aliás, os seus comportamentos são resultados de vários factores sendo alguns desses acabam por comprometer o ensino aprendizagem e a acção educativa de um modo geral.

Quando o professor não recorre aos mecanismos persuasivos, conforme a norma exige, no sentido de pôr cobro a situação.

Capítulo III

3. O Ensino da Leitura e da Escrita em São Miguel

3.1. O Caso do Pólo Educativo Nº II de Veneza

3.1.1. Caracterização

O Pólo número II de Veneza, uma das sub-estruturas do subsistema do Ensino Básico do Concelho de São Miguel, fica situado num dos povoados do litoral da vila do mesmo Concelho - Calheta -, próximo do edifício da Câmara Municipal do Concelho mais concretamente na localidade de Veneza onde estão concentrados a maior parte dos serviços públicos e privados do Concelho.

A Escola ocupa aproximadamente uma área de 3500 metros quadrados, vedada por um muro que impede o acesso dos animais, com dois portões que dão acesso à entrada e saída da comunidade escolar e viaturas.

É de referir que a escola é servida de energia eléctrica, água canalizada, um reservatório para captação das águas das chuvas destinada à irrigação do espaço verde e horto escolar minimizando assim, as despesas do consumo de água da rede pública e consequentemente enriquece a dieta alimentar dos alunos. Dispõe ainda de um grande pátio que serve de recreio às crianças e de uma placa destinada à realização das actividades nas aulas da disciplina de Expressão Físico-Motora, não obstante algumas insuficiências, nomeadamente a sua reduzida dimensão, a inexistência das balizas, tabela, e do alinhamento, dificultando de certa forma, a realização de algumas actividades desportivas.

Relativamente aos recursos, é de realçar que a Escola funciona na base dos recursos humanos, materiais e financeiros. No que concerne aos recursos humanos, o Pólo conta com 545 alunos, sendo 276 do sexo masculino e 269 do sexo oposto distribuídos por 22 professores, 4 cozinheiras, 1 encarregada de serviço geral, 1 guarda-nocturno, 1 pessoal administrativo e 1 gestora, perfazendo um total de 580 pessoas. Os 550 alunos encontram-se distribuídos em 3 fases de ensino, sendo 176 na 1ª fase, 150 na 2ª e 211 na 3ª fase.

No que concerne a formação de professores, é de frisar que há **22** (vinte e dois) professores com a formação do **Instituto Pedagógico e IIª Fase da Formação em Exercício** incluindo o(a) gestor(a) e o pessoal administrativo e **2** (dois) sem formação, sendo estes se encontram na formação Superior, um no 4º Ano do Instituto Jean Piaget de Cabo Verde na área da Economia e Gestão e outro no 3º ano do ISE em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses. Realça-se ainda, que dos **22** professores que possuem a formação **4** se encontram a frequentar a formação Superior sendo **3** (três) no I.S.E. (Instituto Superior de Educação) na área de Supervisão e Orientação Pedagógica e **1** (um) na Universidade JEAN PIAGET na área das Ciências da Educação.

Referentes aos Recursos Materiais, estes subdividem-se em didáticos e mobiliários. No que diz respeito aos mobiliários, verifica-se um número razoável de mesas com assentos separados, carteiras bipessoais com único assento, armários, quadros, estantes, secretárias, balcão, pastas de arquivo, livro de ponto, livros de matrícula todos num estado de conservação regular.

Relacionado com os materiais didáticos, a Escola possui livros como, (gramáticas, prontuários, guias, programas, dicionários), mapas, conjunto de outros materiais pedagógicos, anatomia humana, réguas, esquadros, compasso globos e um computador que funciona com alguma dificuldade devido a falta de rato e impressora.

Quanto aos recursos financeiros, as receitas do Pólo provêm das contribuições dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos, pagos 50\$00 mensais perfazendo um total de 500\$00 anual por cada aluno. Entretanto, há alunos filhos de pais carenciados, cujo pagamento é feito por uma O.N.G. (Bornefondem). Também realiza-se na escola, algumas actividades culturais e recreativas com vista à angariação de fundos, bem como a elaboração de alguns projectos para pedidos de apoios às instituições públicas e privadas do concelho e não só. As contribuições dos pais/encarregados de educação são destinadas exclusivamente à melhoria da dieta alimentar dos alunos e ao funcionamento da cantina escolar.

3.1.1.1. Gestão

A gestão do Pólo está estruturada em duas vertentes, sendo a pedagógica e a administrativa.

3.1.1.1.1. A Vertente Pedagógica

Na vertente pedagógica estão incluídas um conjunto de actividades tais como: o acompanhamento pedagógico aos professores feito pelos elementos do Núcleo Pedagógico incluindo o gestor de Pólo e coordenadores pedagógicos, encontros de reflexão sobre as estratégias de superação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, seminários de capacitação aos professores, produção de materiais didácticos, exposição dos trabalhos dos alunos, participação/realização de palestras relacionadas com temas de interesse pedagógico, elaboração de testes formativos e sumativos pelo núcleo pedagógico do Pólo, realização de visitas de estudo aos centros/lugares de interesses, intercâmbios inter e intra-pólos para troca de experiências, visitas domiciliárias, entre outras.

3.1.1.1.2. A Vertente Administrativa

Administrativamente o Pólo é composto pelos seguintes órgãos: - a Direcção do Pólo, o Conselho do Pólo, o Núcleo Pedagógico, complementados pelas comissões de trabalho do Pólo.

A Direcção do Pólo é encabeçada pelo(a) Gestor(a) do Pólo e mais 2 coadjuvadores cuja missão é garantir o bom funcionamento dos trabalhos no Pólo e zelar pela boa qualidade do processo ensino aprendizagem bem como pela boa relação entre os docentes e discentes, pais e encarregados de educação e da comunidade em geral. O Conselho do Pólo que é um órgão deliberativo da Gestão do Pólo, constituído pelo Gestor, 3 representantes de pessoal docente 3 representantes de pais e encarregados de educação e 1 pessoal não docente com a responsabilidade de aprovar o orçamento e o plano anual de actividades do Pólo sendo esses constituem instrumentos importantes para garantir o bom funcionamento da gestão administrativa e pedagógica do Pólo.

Paralelamente aos órgãos de gestão do Pólo, foram criadas as seguintes comissões de trabalho: a comissão de cultura e desporto, a de Ambiente e de Apoio Social, cuja tarefa é de complementar os órgãos do Pólo na implementação do plano anual de actividades,

designadamente a relação escola comunidade onde se nota uma aproximação razoável por parte da comunidade à escola e vice-versa.

No que se refere a avaliação do desempenho do pessoal docente, é da exclusiva responsabilidade do gestor do Pólo em concertação com os docentes e é feita no final de cada ano lectivo.

3.2. Tratamento e Análise Prática dos Resultados das Pesquisas

3.2.1. Apresentação dos Dados Inqueridos

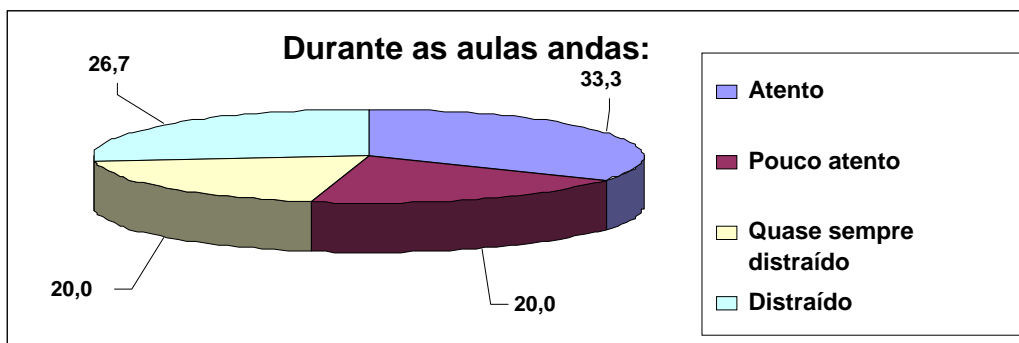
O nosso estudo empírico incidiu-se basicamente nos inquéritos, dirigidos aos alunos, pais e/ou encarregados de educação de forma aleatória e aos docentes da 2ª fase do Ensino Básico. Porém, após a definição do nosso campo de estudo, seleccionámos 15 alunos de entre os 155 da 2ª fase do ensino básico, 11 pais e encarregados de educação dentre 110 e todos professores (num total de seis) da II fase do referido Pólo correspondendo a uma percentagem de 10% para duas primeiras amostras e 100% para a última.

Todavia, após a realização de inquéritos procedeu-se a análise dos mesmos, privilegiando-se sobretudo os indicadores que melhor condiz com os factores que corroboram para o sucesso e insucesso da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos nesta fase do Ensino Básico no referido pólo. Assim, por questão metodológica, apresentamos os resultados seguidos das suas leituras e análises, estando alguns apresentados em gráficos nos entremeados dos textos e outros em anexos.

3.2.1.1.: Resultados dos Alunos

Grupo A

Gráfico 1: Concentração dos Alunos durante as Aulas



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos alunos

Analisando o gráfico, pode-se constatar que a concentração dos alunos durante as aulas não é a desejável, uma vez que dos alunos inqueridos apenas 33,3% dizem estar atentos durante as aulas, enquanto que os restantes correspondentes 66,7%, de maneira geral, (juntando os 20% do pouco atentos, 20% de quase sempre distraídos e 26,7 de distraídos)⁵² manifestam-se pouco interesse na assistência das mesmas. O que pressupõe a falta de motivação ou de interesse na e para assistência das aulas, poderá constituir-se numa das dificuldades de aprendizagem no domínio da leitura e da escrita.

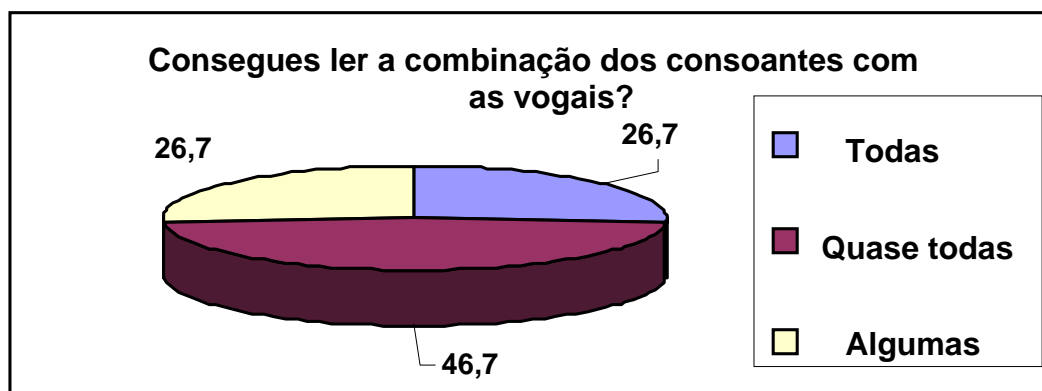
Aliás para esta constatação recomenda-nos o teórico Gagné, defendendo que *“a atenção e a concentração são condições necessárias para qualquer aprendizagem, e por isso indispensáveis também para a aprendizagem da leitura e a da escrita.”*⁵³

Pois, para nós, essa atitude negligente dos alunos só faz aumentar, cada vez mais, as dificuldades na leitura e na escrita, visto que a aprendizagem destas habilidades sem a pré disposição dos alunos seriam, praticamente, impossível. Não podíamos deixar de referir nesta parte analítica que esses indicadores são também negligentes a vários outros indicadores ligados a leitura e a escrita. A título de exemplo exibimos o gráfico que a seguir se apresenta:

⁵² Preferimos juntar esses indicadores porque, de qualquer maneira, a pouca atenção e a distração (in)completa são indicadores que tendem a concorrer para o insucesso escolar, sobretudo a nível da leitura e escrita, que a pedra basilar de todas as ciências ou disciplinas que pautam pela leitura, interpretação, análise reflexiva, etc.

⁵³ Gagné, 1977. In: REBELO, José Augusto da Silva. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa. Edições ASA. 1993. p. 64.

Gráfico 2: Combinação dos consoantes com as vogais



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos alunos

Vendo a franja percentual dos indicadores do **gráfico 2**, em correlação ao gráfico 1, nota-se que quem não anda atento nas aulas não poderá saber combinar os consoantes com as vogais, muito menos ler. Ainda pelas franjas percentuais dos alunos que dizem combinar os consoantes com as vogais (26,7%) deixa-nos muito desassossegado, porquanto sabemos que um aluno já na II Fase do ensino básico, devia preencher esse requisito, que já é reservado aos alunos da I Fase do mesmo subsistema.

Em relação a representação gráfica e identificação das letras e dos seus respectivos sons, os **gráficos 3 e 4 em anexo 1**, nos confirmam também que a grande parte dos alunos manifesta dificuldades em identificar e representar graficamente os fonemas em grafemas e fazer a sua leitura.

Pensamos que esses alunos ainda não conseguiram atingir o nível da leitura e escrita exigido na 2ª Fase do Ensino Básico, isto é, ler e escrever sílabas ou palavras com correcção ortográfica. Pois, segundo Jorm, citado por José da Silva, no fim dos dois primeiros anos de escolaridade básica pretende-se que a técnica da leitura e da escrita esteja suficientemente adquirida de modo a poder ser utilizada na aprendizagem dos mais diversos conteúdos curriculares⁵⁴. O autor José Augusto também é da opinião que se deve dedicar a maior parte do tempo de ensino explicitamente à aprendizagem da leitura e da escrita⁵⁵.

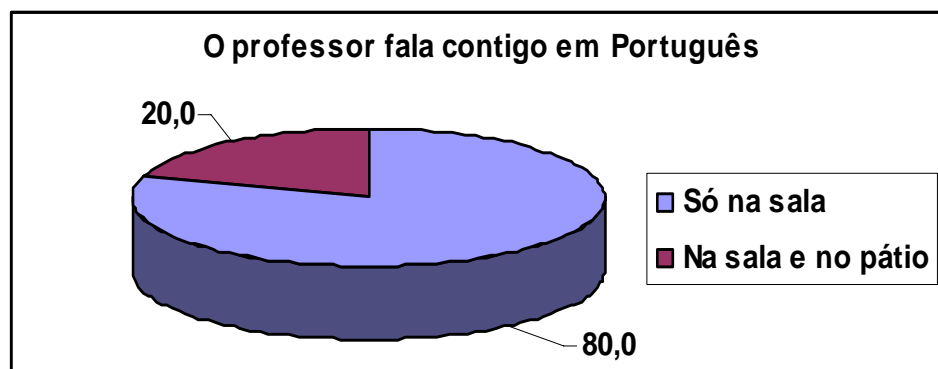
Com intuito de inteirar da atitude comunicacional, na interacção professor – aluno, aluno – aluno, e descobrir como vem sendo o contacto interpessoal gerado entre os intervenientes implicados, no processo pedagógico na sala de aula, submetemos a apreciação

⁵⁴ Cf. REBELO, José Augusto da Silva. In op cit. P. 94.

⁵⁵ Cf. REBELO, José Augusto da Silva. In op cit. P. 69.

dos alunos o questionário contendo o factor que figura no gráfico seguinte, emitindo o seu parecer a cerca da frequência da linguagem utilizada na sala de aula pelo professor.

Gráfico 5: Linguagem utilizada pelo professor



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos alunos

O gráfico deixa-nos a saber que 80% dos nossos inquiridos afirmam que os professores comunicam em português, só na sala de aula, o que achamos que essa atitude não vem contribuindo para o aperfeiçoamento da linguagem, sabendo que o domínio da língua é a pedra basilar para a aquisição de saberes. Portanto, um aluno aprende-se a falar falando, por um lado, permitindo-lhe adquirir e aperfeiçoar as competências da linguagem, e por outro, o treinamento da língua, que contribui para melhorar a dicção, a pronúncia, a articulação e entre outros aspectos da linguagem.

Mas, analisando os gráficos **6 e 7 em anexo 1**, verifica-se que a maioria dos alunos manifesta algumas dificuldades em compreender a linguagem do professor em português, sendo apenas 20% dizem que entende tudo e os restantes 80% correspondente a resposta quase tudo e, perante tal, não lhe pedem esclarecimento. Sobre esta mesma matéria, o gráfico 8 em anexo A, diz-nos que mesmo em salas de aula, os professores usam com certa frequência o Crioulo.

A leitura dos **gráficos 5, 6, 7 e 8 em anexo 1**, merecem os seguintes reparos nossos: embora nos pareça que o recurso ao crioulo é vantajoso e facilita, em certa medida, a compreensão, a desibinição e aproximação dos alunos, deve sempre privilegiar a Língua portuguesa na sala de aula e no recinto escolar, garantindo assim o seu aperfeiçoamento e afinal das contas é nossa língua oficial. Não sendo totalmente radical na nossa análise evocamos a Maria Paula Costa que é da opinião que *“o conhecimento da língua materna constitui sem dúvida uma fase de ascensão humana tendo em conta que o domínio da linguagem oferece ao ser*

*humano o benefício de assimilar a sabedoria de todos os homens, em todos os lugares e tempos perante a leitura”.*⁵⁶

Quanto ao Crioulo, sendo a língua materna faz parte do quotidiano dos cabo-verdianos, (usado na relação do dia-a-dia - informalidade), e por isso, interfere muito na aprendizagem da Língua Portuguesa que é a língua segunda – oficial -, razão pela qual os professores usam-na para estabelecer comunicação durante o acto do ensino com vista desenvolver a acção de ensinar a ler e a escrever, tendo como desígnio a descoberta de conhecimentos.

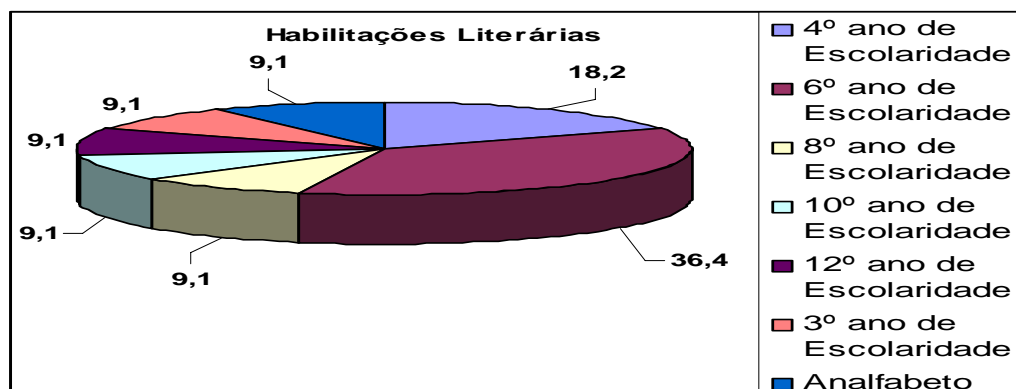
Neste contexto, é o ponto assente que o professor deve ter sempre em mente que a criança tem a necessidade de aprender a falar a Língua portuguesa antes de aprender a ler essa mesma língua devido as realizações linguísticas em língua materna, língua que a criança domina, que utiliza no seu dia- a- dia e, por conseguinte, na qual estruturou e estrutura o seu pensamento e todo o seu universo afectivo, social e cultural. Pois essas aptidões são bem diferentes das que realizam na língua portuguesa. Sendo assim já não resta dúvida que o aluno precisa ouvir e falar Língua Portuguesa para que possa estabelecer as suas hipóteses, reflectir sobre elas de forma a poder fazer as suas opções linguísticas.

⁵⁶Cf. COSTA, Maria Paula da. *Os meus apontamentos da Didáctica*. 1ª Edição. S/D p. 17.

3.2.1.2. Resultados dos Pais e/ou Encarregados de Educação

Grupo B

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação

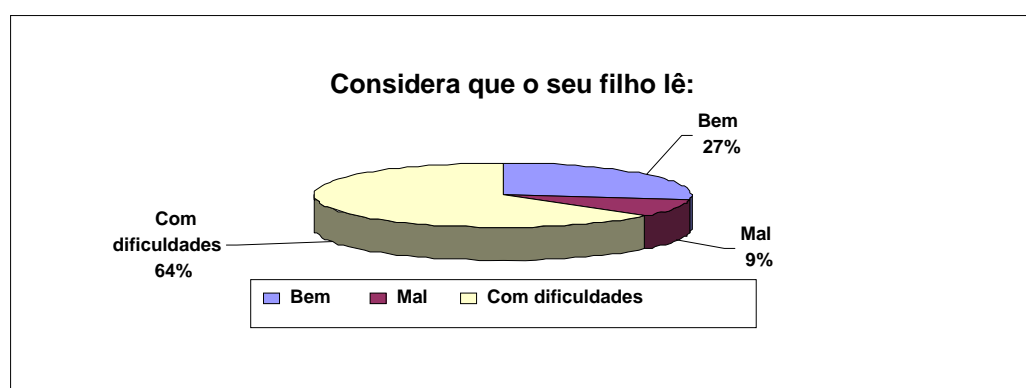


Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos pais e/ ou encarregados de educação

Pelo gráfico nota-se que alguns pais e/ou encarregados de educação possuem um nível de escolarização desejado, o que lhes permite apoiar os filhos nos vários domínios do saber, embora tenhamos que reconhecer que há uma percentagem significativa destes com um nível de escolaridade baixo para exigências de hoje, impossibilitando-lhes no apoio aos filhos.

O nível escolar constitui um dos factores imprescindíveis no processo ensino aprendizagem, em geral, e da leitura e da escrita, em particular. Assim sendo, um pai com um certo nível académico, está dotado de condições básicas para apoiar o filho, contribuindo desta forma para que este seja sempre bem sucedido, principalmente no domínio em apresso.

Gráfico 2: Percepção dos pais em relação a leitura e escrita dos educandos



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos pais e/ou encarregados de educação

As informações do gráfico, nos revelam que, a maioria dos pais e/ou encarregados de educação reconhece que os seus filhos lêem com dificuldades. Portanto, consideramos os dados preocupantes pelo que há uma necessidade de diagnosticar e dar um melhor tratamento nesse domínio, de modo a garantir o sucesso dos alunos e a melhoria da sua qualidade de ensino. **O gráfico 3 em anexo 2**, espelha, também, dificuldades dos alunos no domínio da escrita. Aliás, é comum ouvir falar que quando uma pessoa apresenta dificuldades na leitura também as possui na escrita, uma vez que são indissociáveis. A esse propósito, as opiniões dos pais e/ou encarregados de educação coincidem com as dos alunos.

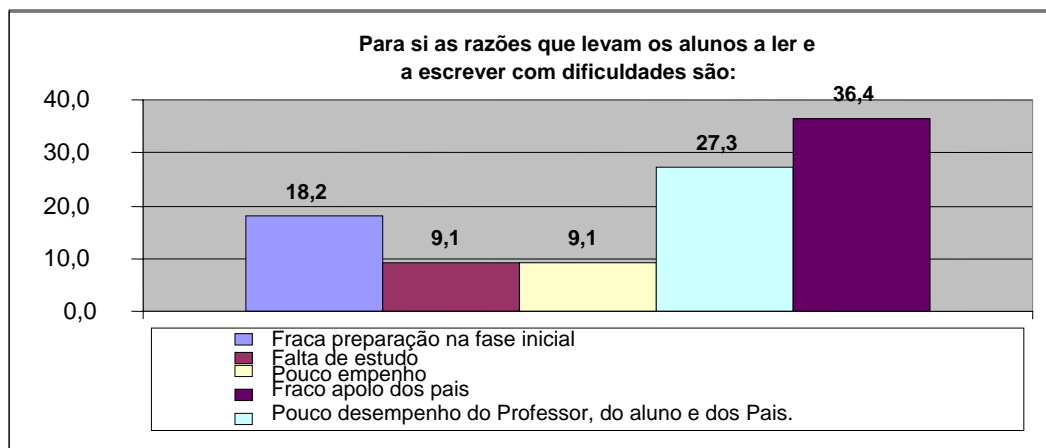
Aliás, as duas habilidades (leitura e escrita) “*são vistas como actividades intimamente relacionadas, de algum modo como o inverso uma da outra*”⁵⁷. É que pela leitura, especialmente elementar, as letras e palavras escritas são transformadas em fonemas, enquanto que pela escrita os fonemas são codificados em grafemas.

Mais uma vez, achamos pertinente chamar em nossa corroboração o Rebelo para a análise e interpretação do gráfico em referência, o que para ele “*nos primeiros anos de escolaridade a aprendizagem da leitura e da escrita costumam fazer-se paralelamente, na medida em que havendo problemas numa, se revelam noutra*”⁵⁸. Portanto como diz a máxima portuguesa, *é do pequenino que se torce o pepino*, para nós, equivalente dizer que as dificuldades devem ser detectadas e superadas logo nas primeiras fases, evitando deste modo o seu transporte para a fase imediatamente superior.

⁵⁷ Cf. REBELO, José Augusto da Silva. In op cit. P. 95.

⁵⁸ Idem; Iben. p. 95.

Gráfico 4: Envolvência dos pais na vida escolar



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos pais e/ ou encarregados de educação

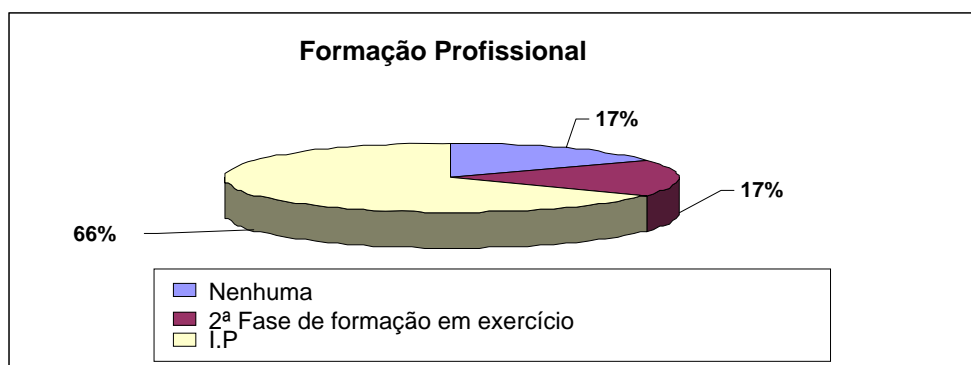
O pouco empenho do professor, do aluno e dos próprios pais, foi apontado pelos pais e/ou encarregados de educação como sendo o factor que leva os alunos a lerem e a escreverem com dificuldades.

Os gráficos 5 e 6 apresentados em anexo 2, indicam que os pais e/ou encarregados de educação perante as dificuldades, no domínio da leitura e da escrita, pouco têm feito para apoiar os seus filhos, embora alguns tenham se mostrado preocupados com os filhos e tentam apoiá-los na resolução de algumas tarefas que levam para casa. Um outro factor que interfere nas dificuldades de leitura e escrita é a fraca aderência dos pais e/ou encarregados de educação nas actividades desencadeadas pela escola. Sabe-se que o acompanhamento dos filhos durante o seu percurso escolar é a condicionante indispensável para conseguir o sucesso nos estudos, no domínio da leitura e da escrita, em particular, e do próprio processo educativo, em geral.

3.2.1.3. Resultados dos Professores

Grupo C

Gráfico 1: Formação profissional dos docentes

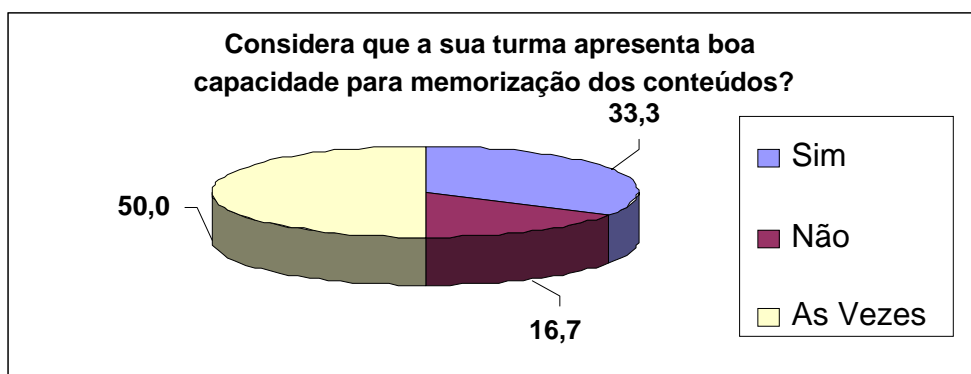


Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

O gráfico mostra-nos que a maioria dos professores possui qualificação profissional, sendo 66% com o curso de Formação de Professores do Ensino Básico (IP) e 17% com a 2ª Fase de Formação em Exercício. Trata-se de um aspecto vantajoso, pois, a formação constitui uma mais-valia para o exercício da profissão docente. Como se vê o Pólo está bem servido em termos de formação profissional a nível da II Fase, já que a Maria dos professores, cerca de 80%, possui formação profissional. Apesar disso, nota ainda um número considerável dos alunos com dificuldades no domínio da leitura e da escrita, o que para nós implica uma reflexão profunda por parte dos professores sobre a sua prática pedagógica, bem como a identificação dos motivos dessas dificuldades junto dos pais e/ou encarregados de educação e dos demais outros agentes educativos.

Em relação a habilitação académica dos docentes, os **gráficos 2 e 3 em anexo 3**, dizem-nos que os professores possuem um nível académico que varia do ex 5º ano dos Liceus a 12º ano de escolaridade e o tempo de serviço oscila, também, entre 5 (cinco) a 23 (vinte e três) anos da experiência pedagógica. Porém, pensa-se que os professores estão munidos de conhecimentos mínimos que lhes possibilitam uma melhor intervenção junto dos alunos.

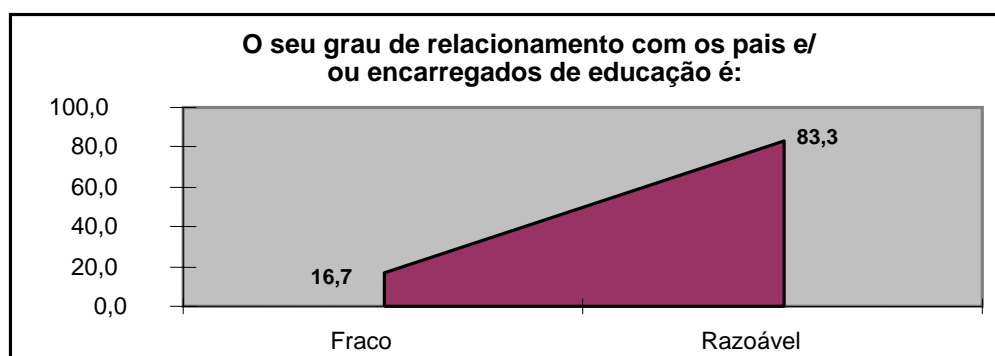
Gráfico 4: Percepção do professor em relação a capacidade de memorização dos alunos



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

Sobre este indicador pode-se notar que apenas 33,3 % dos professores consideram que a sua turma apresenta boa capacidade de memorização dos conteúdos. Mas não se pode dizer o mesmo em relação aos gráficos 5 a 8, em anexo C, nos quais os professores consideram que os alunos gozam dum nível razoável de concentração nas aulas, mostrando-se praticamente atentos na sala e com um nível satisfatório da percepção visual e auditiva bem como um domínio regular da lateralidade. No entanto, em relação ao mesmo assunto, os alunos têm uma outra leitura, pois, os dados do **gráfico 1 A** nos apontam que a grande parte deles não anda concentrada e atenta nas aulas.

Gráfico 9: Relacionamento do professor com pais e/ou encarregados de educação



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

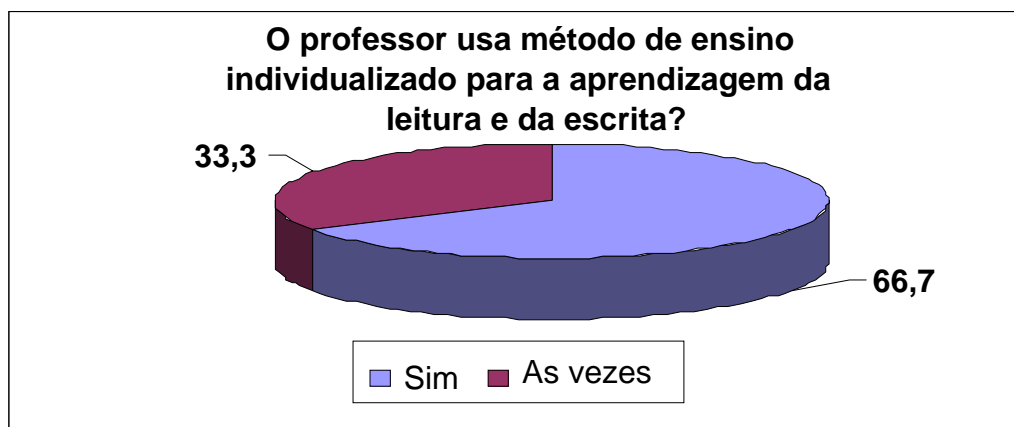
Pelo gráfico, constata-se que os professores consideram razoável o relacionamento com os pais e/ou encarregados da educação. No entanto, reconhecemos que é necessário reforçar ainda mais a relação entre os dois sujeitos com vista a estreitar e elevar o nível de relacionamento entre os diferentes intervenientes implicados no processo de ensino e aprendizagem para que haja uma melhoria substancial da qualidade do ensino.

Os **gráficos 10 e 11, exibidos em anexo 3**, nos informam que grande parte dos professores realiza visitas domiciliárias com o propósito de conhecer o meio familiar do aluno e de recolher subsídios que lhes sirvam na sua intervenção diária. Não obstante aos esforços

consentidos pelos professores, constata-se que poucos são os pais que dirigem à escola para se inteirarem do seu funcionamento bem como da progressão dos filhos, segundo dados do gráfico 5 em anexo B.

A presença dos pais na escola, é sem dúvida um factor de extrema importância e influencia positivamente o processo ensino aprendizagem. Sobre este assunto, afirma Joyce Epstein que *“as crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação as restantes. Contudo, a participação parental varia com o status económico e cultural da família.”*⁵⁹

Gráfico 12: Conhecimento e adequação dos métodos da leitura e da escrita



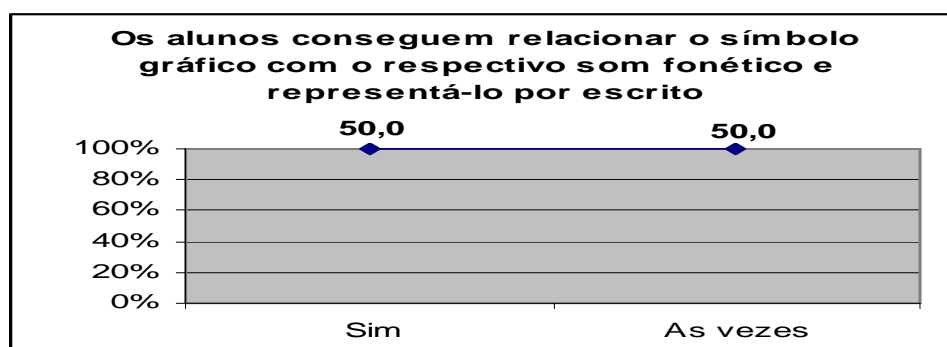
Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

Como se pode ver, somente 66,7% dos professores no exercício das suas funções, recorrem sempre ao método individualizado para o ensino da leitura e da escrita. Nota-se que uma percentagem considerável (33,3%) de professores têm recorrido as vezes ao método de ensino individualizado de leitura e escrita, apesar dos **gráficos 13 e 14 ilustrados em anexo**, nos fornecerem informações de que os professores têm conhecimento dos métodos de ensino da leitura e escrita, privilegiando o analítico sintético uma vez que este permite partir do todo para a parte e vice versa, conscientes das suas limitações e vantagens. Da justificação da escolha do referido método pelos professores como sendo o mais eficaz, vai ao encontro dos autores **Gomes, Fernandes e outros**, afirmando que o método analítico sintético é o mais aconselhável uma vez que responde todos os procedimentos para o ensino da leitura e escrita⁶⁰.

⁵⁹ EPSTEIN Joyce, In Ramiro Marques. *A escola e os pais*. 6ª Edição. Lisboa. Junho de 1999. p. 18.

⁶⁰ Cf. GOMES António; FERNANDES, Amadeu et all. *Guia de Professor de Língua Portuguesa*. 1º Volume. 1º Nível. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1991. p. 123.

Gráfico 15: Percepção do professor relativamente a leitura e escrita dos alunos



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

Os dados do gráfico não nos permite afirmar que os alunos conseguem relacionar o símbolo gráficos com o som fonético e consequentemente proceder a sua representação escrita, pois, verifica-se a mesma percentagem nas respostas sim e as vezes.

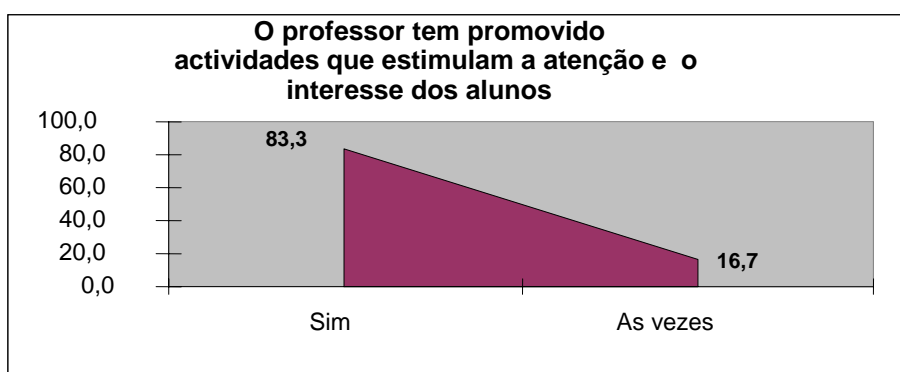
Tendo em conta os **gráficos 16, 17 e 18 em anexo**, constata que a maioria dos alunos combina o som fonético das consoantes com as vogais, o que pressupõe que eles conseguem ler e escrever sílabas ou palavras simples. Fazendo uma ponte entre estas informações com as dos alunos, pais e/ou encarregados de educação, constata-se que as opiniões divergem um pouco, visto que para eles há dificuldades, enquanto que para os professores verifica uma melhoria em relação aos alunos.

Apesar de tudo isso, o **gráfico 17 em anexo 3**, nos relata que o período preparatório destinado aprendizagem da leitura e da escrita não foi suficiente, pelo que podemos depreender dessa informação, que este período é de extrema importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, onde os alunos conseguem desenvolver as capacidades e competências básicas designadamente a discriminação visual, auditiva, coordenação visual motora e ordenação temporal (ouvir, falar, compreender, observar, destreza manual e posição do corpo), não contribuiu para a aprendizagem dessas habilidades.

Por isso, torna-se necessário dedicar um tempo suficiente a este período de modo que a criança desenvolva estas competências basilares para a sua formação integral. Gostariámos de avançar ainda que quanto as informações referentes ao **gráfico 18 em anexo 3**, revela-nos que os manuais escolares, pouco contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita, em virtude de apenas 33,3% dessa amostra considera que os manuais contribuem para a aquisição dessas habilidades, enquanto que os restantes manifestam-se que não.

Quanto a nós, achamos que na verdade os mauais são poucos ilustrativos, as suas imagens não despertam interesse nos alunos, para além de não serem coloridas, e os textos são, na sua maioria, desfasados da realidade caboverdiana. A esse respeito nunca é demais recordar a autora Ângela Domingues que, por várias razões chamemo-la em nossa análise, para ela, “a estrutura institucional implantada em solo cabo-verdiano teve o seu modelo na organização administrativa adoptada pelos portugueses para os diferentes arquipélagosatlânticos.”⁶¹. Isso é para dizermos que de facto o nosso sistema de ensino foi herdado de Portugal, relegando a realidade caboverdiana para o segundo plano.

Gráfico 20: Promoção de actividades



Fonte: Dados adquiridos a partir de questionários dirigidos aos professores

Com base nas informações do gráfico pode-se constatar que 83,3% dos professores no exercício das suas funções afirmam ter privilegiado sempre actividades que visam estimular a atenção e o interesse dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Cruzando essa informação com a fornecida pelos alunos (**Gráfico 1 A**) torna-se pertinente questionar o pouco interesse dos alunos na assistência das aulas (na ordem dos 67%), sabendo que 83% dos professores dizem promover actividades que estimulam o interesse e a atenção dos alunos.

De qualquer maneira fica aí o nosso reparo nas questões que dizem respeito a promoção de actividades que visam despertar o interesse dos alunos na sala de aula, fazendo-os tomar parte activa nas mesmas, já que, baseado na concepção metodológica construtivista, os mesmos são construtores da sua própria aprendizagem.

⁶¹ DOMINGUES, Ângela. *Administração e Instituições: Transplante, Adaptação, Funcionamento*. In: ALBUQUERQUE, Luís de e SANTOS, Maria Emília Madeira (coordenação). *História Geral de Cabo Verde vol. I*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde, Praia/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa. 2001. p. 41.

Conclusões

Pensamos que um trabalho que exige uma pesquisa e reflexão, a conclusão surge como uma componente essencial do mesmo, que sem a qual o trabalho ficaria incompleto. Assim, após o término deste trabalho científico constatámos que, a educação cabo-verdiana foi herdada do sistema colonial português, visto que o processo das descobertas e do povoamento do arquipélago, imbuído também nas carteiras expansionistas religiosas, fez com que instituísse as primeiras estruturas do ensino nas ilhas que visavam a educação dos escravos, facilitando-lhes assim a comunicação com os senhores brancos. No entanto, os conteúdos curriculares só foram centralizados, de acordo com a realidade do país, na época que abrange a I República aos nossos dias.

Já centrando um pouco na nossa temática vimos que a aprendizagem da leitura e escrita, por se tratar dum processo complexo, constitui obstáculos para muitas crianças, que mesmo sendo normais, verifica-se um número razoável que revela dificuldades nesses domínios, devido a vários factores que interferem nesse processo. Aliás, não foi sem razão que apontámos no corpo do nosso texto os seguintes indicadores, como sendo obstáculos nos domínios em questão: a deficiência visual, a imaturidade dos hábitos de linguagem, a timidez, pouco interesse pela leitura, falta de exercícios sistemáticos, instabilidade e fadigabilidade excessivas, dificuldades de pronúncia e de associação ao símbolo do som, limitação do campo visual, movimentos irregulares dos olhos, surdez parcial, desnutrição e outras imaturidades gerais entre outros.

Cabe-nos também, nesta parte conclusiva, referir que o estudo permitiu-nos constatar que um número significativo de crianças (cerca de 66%) enfrenta dificuldades no domínio da leitura e da escrita, tendo como obstáculos, a falta de apoio por parte dos pais e/ou encarregados de educação; falta de atenção e interesse dos alunos nas aulas; fraca aderência dos pais e/ou encarregados de educação à escola para se informarem do rendimento, das dificuldades dos filhos em compreender a linguagem do professor; linguagem pouco clara do professor; timidez do aluno em relação a pedidos de esclarecimentos aos professores; poucos incentivos pedagógicos dos pais/encarregados de educação e, por vezes, dos professores aos alunos; uma certa interferência da língua materna na escrita da Língua Portuguesa; uso

frequente da língua materna na sala de aula pelo professor para facilitar a língua portuguesa que é falada só na sala de aula; fraca capacidade de relação e compreensão dos conteúdos; imaturidade cognitiva; deficiente preparação dos alunos na fase propedêutica de iniciação à leitura e à escrita; e Manual do Aluno pouco atractivo.

Contudo, há todo um esforço dos professores no desencadeamento de um conjunto de acções que visam minimizar as dificuldades nos dois domínios, recorrendo ao método do ensino individualizado, realizando visitas domiciliárias regularmente com vista a conhecer a realidade/vivência do aluno, confeccionando e explorando melhor os materiais didácticos.

Na verdade os alunos precisam de ser orientados para poderem aumentar a sua capacidade de aprendizagem, centrando as suas actividades de estudo, sobretudo, em saber fazer perguntas e entrevistas; consultar dicionários, enciclopédias, bibliotecas; visitar museus, exposições, monumentos históricos; fazer fichas de leituras, de assuntos e de livros; fazer anotações, pesquisas e experiências. Ainda, como forma de minimizar as dificuldades no domínio da leitura e da escrita, sugerimos a comunidade educativa do pólo n° II de Veneza os seguintes:

- Realização de exercícios que englobam leitura em pequenos grupos, descrições relacionadas com as experiências e conhecimentos da criança, leitura compreensiva, narração de contos, filmes, telenovelas, invenção de adivinhas, memorização de frases e poemas curtos, exercitação da compreensão das relações entre palavras por meio de opostos, de sons iniciais e finais e de palavras que rimam, concordância entre classes de palavras, ditado de letras – consiste em ditar letras isoladas, dígrafos ou ditongos e em pedir ao aluno para escrevê-los, de modo a poder avaliar o seu desempenho, ditado de palavras – ditam-se palavras isoladas e pede-se ao aluno para escrevê-las. E, para evitar que não compreenda a palavra, esta é inserida numa frase curta, e depois repetida novamente. Por exemplo:

- O gato está na casa. **Gato**, ditado de frase – o aluno escreve as frases que se lhe ditam. Pela avaliação, analisa-se a escrita das palavras, a acentuação e pontuação e o uso de letras maiúsculas e minúsculas; ditado de frases com palavras incompletas. Por exemplo:

- A yaca come erva. Ontem comi um gelado. Esta prova exige atenção e referência às letras omitidas na palavra, cópia de palavras ou de frases. Apresentam-se palavras ou frases isoladas ao aluno e pede-lhe para as copiar. Por estas provas, procura-se verificar se o aluno omite ou troca letras, se é lento ou rápido a escrevê-las e se tem ou não problemas motores.

Além disso, por estas cópias, o próprio aluno poderá, por si mesmo, controlar se escreveu bem ou mal e ver se é capaz de ler o que escreveu.

Igualmente, é importante que o professor faça um diagnóstico informal da leitura e da escrita do aluno, observando-o enquanto lê em voz alta, prestando atenção ao modo e à qualidade da identificação de palavras, aos erros que comete e à compreensão que revela da leitura e observando-o enquanto escreve, prestando atenção se o faz sozinho, sem necessitar de grande ajuda, se apenas copia ou se já escreve palavras de cor, às estratégias que usa, mesmo quando não sabe escrever bem as palavras, ao grau de confiança que manifesta e à sua capacidade de construir frases ou textos.

Em relação à aproximação dos pais e/ou encarregados de educação nas actividades da escola é necessário que esta reforce, cada vez mais, a sua visita à comunidade de modo a inteirar e abrir-se à comunidade, tomando parte nas suas actividades e vice-versa.

Por último recomenda-se ao professor⁶² que, apesar do reconhecimento do seu esforço, continue a ser mais dinâmico e criativo de modo a poder criar situações favoráveis que permitam às crianças o normal desenvolvimento das competências no domínio da leitura e da escrita, devendo para o efeito procurar envolver os pais e outros intervenientes implicados nessa tão nobre tarefa educativa. Deve ainda, procurar desencadear estratégias que visam despertar nos alunos o interesse nas aulas e o gosto pela leitura e escrita, usando metodologias activas onde se verifica uma interacção constante na sala entre professor/alunos, aluno/aluno, permitindo deste modo, uma intervenção de todos e evitando as possíveis distrações ou falta de atenção que possam surgir.

Afinal é uma tarefa árdua, mas é para uma boa casa. Todos nós – professores e alunos, enfim toda a comunidade escolar - sairemos a ganhar.

⁶² Recomendamos ao professor tendo em conta que é o único que tem a formação e a competência apropriada para o ensino e, para além disso, é ele que estabelece o contacto mais directo com os alunos nas questões que envolvem o ensino aprendizagem. Por isso não é nossa intenção responsabilizar o professor pela fraca habilidade da leitura e da escrita dos alunos.

Bibliografias

----- **Recenseamento Geral de População e Habitação. Santiago – S. Miguel.** Editor INE Gabinete de Censo. 2000.

----- **Dicionário da Língua Portuguesa.** Dicionários Editora. Porto. Porto Editora. 2004.

ABUD, M^a José Milharezi. **O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização.** São Paulo. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987.

AFONSO, Maria Manuela. **Educação e Classes Sociais em Cabo Verde.** Ed. Spleen. 2002.

ANDRADE, Elisa. **As Ilhas de Cabo Verde: Da «Descoberta» à Independência Nacional (1460 – 1975).** Éditions L'Harmattan. ISBN. Paris. 1996.

CERONE, Frederico. **História da Igreja de Cabo Verde: Subsídios.** Mindelo. Gráfica do Mindelo. 1983.

CORREIA Luís de Miranda & MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem. O Quê? Como Entende-la.** Porto. Porto Editora. 1999.

COSTA, Maria Paula da. **Os meus Apontamentos da Didáctica.** 1^a Edição. S/d.

COSTE, Galisson D. **Dicionário de Didáctica das Línguas.** 1983.

DOMINGUES, Ângela. **Administração e Instituições: Transplante, Adaptação, Funcionamento.** In: ALBUQUERQUE, Luís de e SANTOS, Maria Emília Madeira (coordenação). *História Geral de Cabo Verde vol. I.* Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde, Praia/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa. 2001.

ÉVORA, José Silva. **As Ilhas de cabo Verde no Contexto das Interinfluências Culturais: Santiago e S. Vicente nos Séculos XV e XIX.** In: AFRICANA, Revista N° 6. Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais da Universidade Portucalense. 2000.

GABRIEL, A. M. Gonçalves. **Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos.** 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D.

GOMES António; FERNANDES, Amadeu et all. **Guia de Professor de Língua Portuguesa. 1º Volume. 1º Nível.** Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1991.

LENCASTRE, Maria Luísa. **Relação Pedagógica.** In: Módulo11. Formação de Formadores na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia. Gabinete de Formação Permanente. 2000.

MARQUES, Ramiro. **A escola e os pais:** 6ª Edição. Lisboa. Junho de 1999.

MATUI, Jiron. Teoria **Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino.** In: WWW. Gogle.com. htm. 17 de Novembro. 2004.

MORGADO, José. **A Relação Pedagógica: diferenciação e Inclusão.** 2ª Edição. Lisboa. Ditorial presença. 2001.

NEVES, Eduino Mota Soares e GRAÇA, Marina de Carvalho. **Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didática – Módulo de Animação à Distância Para Professores do Ensino Secundário.** Porto. Porto Editora. 1987.

PINTO, José M. de Castro. **Gramática de Português.** Lisboa. Plátano Editora. 1999.

RUAS, Henrique Barrilho; VIDAL, Frederico Pery e BARRETO, Mascarenhas. **História de Portugal. Portugal História e Geografia.** Tomo II. Lisboa. Empresa Tipografia Casa Portuguesa. S/d.

SANTOS, Maria Emília Madeira e SOARES, Maria João. **A Igreja, Missionação e Sociedade.** In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.) História Geral de Cabo Verde. Volume II. Lisboa. Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga. Praia. Instituto Nacional de Investigação Cultural. 2001.

SEMEDO, Manuel Brito. **A Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877e 1975.** Praia. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). 2006.

SERAFINI, Maria. **Saber Estudar e Aprender.** Lisboa. Editorial Presença. 1991.

SIM-SIM, Inês. **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto. Porto Editora. 2001.

TORRES, Rosa Maria Rivas & FERNÁNDEZ, Pilar Fernandez. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. In Tradução e Revisão Técnica de LOPES, João A. Amadora. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. 2001.

VARELA, Bartolomeu L. **Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas**. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de Educação). Praia. ISE. 2004.

Anexos